المركز الديمقراطي العربي برلين - ألمانيا

المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري

التنظير والتطبيق

إشراف وتنسيق : د. محمد الفاروق عاجب



كتاب جماعي

2023

Democratic Arabic Center
Berlin - Germany

المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري
التنظير والتطبيق

تنطلق الأمم في تنميتها ونهضتها وريادتها من الأنظمة التعليمية، التي تمثل خصوصياتها وتميزها عن غيرها في كافة النواحي، وللأنظمة التعليمية دور محورى في تحصين الأمن الفكرى الوطني لِكل أمة، وهي أساس بناء الفكر الإنساني واستقامته، وإنه من الأهمية بمكانٍ أن نحصن مناهجنا التعليمية؛ نتيجة الصراع الحاصل على الساحة المعرفية والتغير الكبيرِ الذى شهده العالم على أكثر من صعيد، خصوصا ما أفرزته العولمة التي زادت من حدة الصراع بين الأطراف المتصارعة، في عولمة العلم والقيم والأخلاق وأنماط العيش ومناهج التفكير. ولا جدال في أن النهوض العقلاني والتحصين والمنعة للأجيال يتطلب استقامة مناهج الأنظمة التعليمية بمختلف مكوناتها، والبحث في كيفية الوقوف الحصين في وجه كل التحديات، وفرض الوجود الحقيقي أمام الصراع الذى يجب أن نخوضه من موقع منزلة الندية والتأثير فيه، وهذا لن يتأتى مالم تستند المناهج التعليمية في تصميمها وبنائها وتسييجها إلى المعطيات والمرجعيات الوطنية والتاريخية والعالمية ومراعاة الثوابت والمتغيرات، التي تعمل على الانسجام الفكرى الذى يأتي من أهل الاختصاص في إطار تحديد المعالم الاستراتيجية الكبري العاملة على تحقيق مناهج تعليمية فعالة ومناسبة؛ تخدم المجتمع وتحافظ على نظامه وأمنه الفكرى، وهذا ما يستدعي المسح الشامل بتحديد الأهداف وتوفير الوسائل، وتنفيذ الخطة وتقييم النتائج. وبالتالي فإن نجاح أى رؤية مستقبلية للمناهج التعليمية تتوقف إلى حد كبير على مدي قدرتنا على تشخيص الواقع الفكرى الراهن بموضوعية كاملة بما يتناسب ومقوماتنا الوطنية، وعلى قدرتنا على حصر التحديات المستقبلية التي تواجه مناهجنا في ظل التحولات التي يشهدها العالم بفعل حركة العولمة بكل أبعادها وصورها.

VR . 3383 – 6808 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin
http//democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 00491742742787l7

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية

Democratic Arab Center

for Strategic, Political and EconomicStudies

الـنـــــــــــاشــــــر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arab Center

For Strategic, Political & Economic Studies

Berlin / Germany

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

البريد الإلكتروني book@democraticac.d

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

الكتاب الجماعي:

المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري (التنظير والتطبيق)

إشراف وتنسيق:

د. محمد الفاروق عاجب

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مديرة النشر: ربيعة تمار المركز الديمقراطي العربي برلين/ألمانيا

رقم تسجيل الكتاب: VR. 3383 – 6808 B

الطبعة الأولى 2023 م

الهيئة العلمية

فهرس المضامين

تقديم

تنطلق الأمم في تنميتها ونهضتها وريادتها من الأنظمة التعليمية، التي تمثل خصوصياتها وتميزها عن غيرها في كافة النواحي، وللأنظمة التعليمية دور محوري في تحصين الأمن الفكري الوطني لكل أمة، وهي أساس بناء الفكر الإنساني واستقامته، وإنه من الأهمية بمكان أن نحصّن مناهجنا التعليمية؛ نتيجة الصراع الحاصل على الساحة المعرفية والتغيّر الكبير الذي شهده العالم على أكثر من صعيد، خصوصا ما أفرزته العولمة التي زادت من حدّة الصراع بين الأطراف المتصارعة، في عولمة العلم والقيم والأخلاق وأنماط العيش ومناهج التفكير. ولا جدال في أنّ النهوض العقلاني والتحصين والمنعة للأجيال يتطلب اِستقامة مناهج الأنظمة التعليمية بمختلف مكوّناتها، والبحث في كيفية الوقوف الحصين في وجه كلّ التحديات، وفرض الوجود الحقيقي أمام الصّراع الذي يجب أن نخوضه من موقع منزلة الندية والتأثير فيه، وهذا لن يتأتى مالم تستند المناهج التعليمية في تصميمها وبنائها وتسييجها إلى المعطيات والمرجعيات الوطنية والتاريخية والعالمية ومراعاة الثوابت والمتغيّرات، التي تعمل على الانسجام الفكري الذي يأتي من أهل الاختصاص في إطار تحديد المعالم الاستراتيجية الكبرى العاملة على تحقيق مناهج تعليمية فعالة ومناسبة؛ تخدم المجتمع وتحافظ على نظامه وأمنه الفكري، وهذا ما يستدعي المسح الشامل بتحديد الأهداف وتوفير الوسائل، وتنفيذ الخطة وتقييم النتائج. وبالتالي فإنّ نجاح أي رؤية مستقبلية للمناهج التعليمية تتوقف إلى حدّ كبير على مدى قدرتنا على تشخيص الواقع الفكري الراهن بموضوعية كاملة بما يتناسب ومقوماتنا الوطنية، وعلى قدرتنا على حصر التحديات المستقبلية التي تواجه مناهجنا في ظل التحولات التي يشهدها العالم بفعل حركة العولمة بكل أبعادها وصورها.

تأسيسا على ذلك؛ يأتي هذا المؤلف الجماعي ليعالج إشكالية جوهرية هي من أم القضايا المعاصرة تتمحور بالأساس حول ماهية الأسس والمرجعيات والوسائل الإجرائية التي يجب على مصممي المناهج التعليمية وصناع القرار في الأنظمة التعليمية الاعتماد عليها في تحصين الأمن الفكري للأجيال في بناء المعارف العلمية ونقلها من إطارها النظري إلى إطارها التنفيذي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها؟

وقد رصدنا لهذا الاستكتاب ثلاثة محاور مركزية هي:

- المناهج التعليمية والأمن الفكري (المفاهيم والإشكالات).
- المناهج التعليمية وتعزيز الأمن الفكري في ضوء متغيرات العولمة (تشخيص وتحليل).
- الجهود التربوية والتعليمية في تعزيز الأمن الفكري (رصد وتقويم).

وبالفعل اِضطلعت كوكبة من الأساتذة والباحثين من الجزائر والمغرب وسوريا ومصر في المساهمة بأبحاث ودراسات متنوعة وثرية أسهمت بحق تعميق المعرفة والفكر في هذا المشروع في هذا المشروع العلمي /التعليمي "المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري بين التنظير والتطبيق"، وذلك من خلال:

- التعريف بواقع المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري في الوطن العربي.
- رصد الجهود المختلفة الساعية إلى معالجة المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري وتقويمها تقويما علميا موضوعيا لزيادة فعاليتها.
- صياغة رؤى استيراتيجية واستشرافية في عملية إصلاح وتطوير المناهج التعليمية في ضوء مستجدات العصر.

هذه هي الأبحاث والدراسات التي احتواها هذا الكتاب الجماعي سيستفيد منه الأساتذة والباحثون والطلبة في بلورت تصورّات مشاريعهم وصياغة بحوثهم، ويستثمر فيه صنّاع القرار القائمين على قطاع التربية والتعليم والبحث؛ لرسم الخطط والسياسات الاستراتيجية في قضايا " المناهج التعليمية وصناعة الأمن الفكري".

وإنّ أول الغيث قَطْرٌ، ثم ينهمر

والله من وراء القصد وهو يهدي السّبيل

د. محمد الفاروق عاجب

أستاذ باحث في الدراسات اللغوية وتطبيقاتها التعليمية

مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط – الجزائر

المشترك بين المناهج التعليمية الحديثة
بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج أنموذجا

Common to modern curricula are the pedagogy of objectives and the pedagogy of inclusion as models

د. عمر التاور

جامعة ابن زهر، أكادير (المغرب)

الملخص:

يروم هذا البحث إنجاز ثلاث قراءات مقتضبة في مفاصل التفاعل بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج، من خلال ثلاثة محاور:

في المحور الأول، نتحدث عما ندعوه بقراءة موقعية في خريطة البيداغوجيا، وهي قراءة تنطلق من فرضية مفادها أن بيداغوجيا الإدماج مجرد حركة تصحيحية للانحراف الذي طال بيداغوجيا الأهداف.

في المحور الثاني، نتحدث عما ندعوه بقراءة أركيولوجية في المنطلقات والمفاهيم، وهي قراءة تروم الكشف عن الابستيمي أو اللامفكر فيه أو المشترك المنسي بين الأهداف والإدماج، من جهة المنطلقات، ومن جهة المفاهيم.

في المحور الثالث، نتحدث عما ندعوه بقراءة تأويلية في المقاصد والغايات؛ وهي قراءة تنطلق من فرضية مؤداها أن المقصد الأسمى لبيداغوجيا الإدماج ليس هو إقدار المتعلم على تعبئة وتحريك موارد لأجل حل وضعيات مشكلة في سياقات حياتية ومدرسية فحسب، وإنما هو إنقاذ العقل وآليات اشتغاله في مجتمعات بدأت تفتقد العقل وتتوارى فيها قيم العقلانية.

أما الغرض من هذه القراءات الثلاث، فهو الدفاع عن موقف يقر بوجود مفاصل تفاعل وأواصر صلة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج، ويعتقد، بالمقابل، في استحالة وجود حدود أنطولوجية غير قابلة للاختراق بين البيداغوجيتين.

الكلمات المفتاحية: المناهج، التعليمية، البيداغوجيا، الأهداف، الإدماج.

Abstract: This research aims to conduct three brief readings on the articulations of the interaction between the pedagogy of objectives and the pedagogy of inclusion, through three axes:

In the first axis, we discuss what is referred to as a positional reading in the pedagogical map. This reading is based on the assumption that the pedagogy of inclusion is merely a corrective movement of the deviation that has affected the goal pedagogy.

In the second axis, we delve into what we call an archaeological reading of starting points and concepts. This reading aims to uncover the epistemic aspects, the unthinkable, or the forgotten commonalities between objectives and inclusion, from both the perspective of starting points and the viewpoint of concepts.

In the third axis, we explore what is termed an interpretative reading of the goals and objectives. This reading stems from the assumption that the ultimate goal of the pedagogy of inclusion is not solely the learner's ability to mobilize and utilize resources to solve problematic situations within the contexts of life and schools. Rather, it aims to preserve the spirit and its functioning mechanisms in societies that have started to lack spirit and conceal the values of rationality.

Regarding the subject of these three readings, it is to defend a position that recognizes the existence of articulations of interaction and links of connection between the pedagogy of goals and the pedagogy of inclusion. Moreover, it believes in the impossibility of non-penetrable ontological boundaries between the two pedagogies.

Keywords: curriculum, education, pedagogy, objectives, integration.

مقدمة:

تطرح علاقة بيداغوجيا الأهداف (La pédagogie par objectif) ببيداغوجيا الإدماج (La pédagogie de l'intégration) قضية إشكالية، شكلت مدار نقاش محتدم بين تيارين متعارضين، هما التيار الحصري (exclusif) الذي يمثله كل الباحثين والتربويين الذين يعتبرون المقاربة بالكفايات قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، ويرون أنها تنبني على البنائية والسوسيوبنائية[1]، والتيار المتضمن (inclusif) الذي يمثله الباحثون والتربويون الذين يرون أن المقاربة بالكفايات لا تشكل قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، وأنها تنبني على عدة نظريات من بينها النظرية السلوكية[2].

ومهما يكن من أمر التعارض القائم بين هذين التيارين، والذي يمكن رده إلى تباين المرجعيات والاختيارات الإبستيمولوجية التي ينطلق منها كل تيار على حدة، فإن إنعام النظر في براديغم الأهداف وبراديغم الإدماج، يظهر أن هذا التعارض – الذي يُفترض أنه قائم بين البيداغوجيتين حسب التيار الحصري– إنما هو تعارض بالعرض لا بالذات، لأن بين البيداغوجيتين/البراديغمين – وهذا هو ما نريد بيانه عبر هذا البحث– أواصر صلة ومفاصل تفاعل، إن على صعيد المنطلقات التي أوحت بكلتا البيداغوجتين، وإن على صعيد المفاهيم الحاملة لنسقيهما، أو الغايات والمرامي البعيدة التي تقصدان إليها معا.

1- قراءة في خريطة البيداغوجيا:

لا نجد عادة في خرائط الجغرافيا اليابان بجانب كورسيكا، كما لا نجد في كتب الفلسفة ديكارت (Descartes) بجانب نيتشه (Nietzsche)؛ فهل يمكن، والحالة هذه، أن نجد في خريطة البيداغوجيا، بيداغوجيا الأهداف بجانب بيداغوجيا الإدماج؟ هل يمكن الحديث عن جيو – بيداغوجيا على غرار ما يدعوه جيل دولوز (Gilles Deleuze) وفيليكس غاتاري (Félix Guattari) بجيو – فلسفة "Géophilosophie"[3]، أي جيو- بيداغوجيا تضع الأهداف والإدماج جنبا إلى جنب في مقام محايثة صالح للسكنى تربويا، وتنظر إليهما معا كنماذج للتدريس الهادف؟ ونقول الهادف، لأن التدريس بالأهداف[4] لا يخلو – رغم كل الثغرات والعثرات – من جدة وإفادة، تجلت أساسا في وعي المدرس – في إطار هذا التدريس – بما يلي:

. ضرورة تحديد أهداف الدرس بشكل واضح ودقيق.

. ضرورة ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف إجرائية ونوعية، ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.

. ضرورة تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات، ولنا في صنافات[5] بلوم (Bloom) وكراتوول (Krathwohl) وهارو (Harrow) وفلاندرز (Flanders) خير مثال على ذلك.

ثم إن بيداغوجيا الأهداف لا تخلو كذلك من فائدة وجدة على صعيد عقلنة التعليم، وأجرأته، وتنظيمه وفق تصور منطقي، وإنقاذه، بالتالي، من العفوية والاعتباطية والعشوائية.

لكن، رغم هذه الجدة في تصور العملية التعليمية، ظهرت جملة سلبيات أدت إلى تأزيم فعل التعلم في بيداغوجيا الأهداف المرتكزة أساسا على النظرية السلوكية في التعلم والاكتساب، منها:

– بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة المتعلم في إطار البحث عن سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

– تجزيء المعارف إلى وحدات صغرى تصاغ في أهداف إجرائية محددة بشكل مسبق، مما ينفي الإبداعية عن عمل المتعلم ويعطل قدراته الذهنية.

– انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية والوضعيات المهنية والحياتية بسبب نأي التعلم عن الإطار السوسيوثقافي للمتعلم واختزاله في اكتساب سلوكات آلية ومجردة.

إن هذه الجوانب السلبية التي أدت إلى تأزيم بيداغوجيا الأهداف هي التي دعت الباحثين والمهتمين إلى البحث عن طرائق بديلة للتعلم، فكان من نتائج هذا البحث أن ظهرت المقاربة بالكفايات (ومن جملتها بيداغوجيا الإدماج) كشكل من أشكال هذا البحث.

لكن، هل يتعلق الأمر في هذا الظهور بالقطيعة والانفصال أم بالامتداد والاتصال؟ هل نحن أمام براديغم جديد يقطع مع ماضيه أم إننا أمام علم سوي، بلغة توماس كون (Thomas Kuhn)، تتعايش

فيه النظريات والتصورات؟ وهل يتعلق الأمر – في علاقة بيداغوجيا الأهداف ببيداغوجيا الإدماج – بالتجاوز أم بالتجاور؟

لننظر، أولا، في سياق الإجابة عن هذا الأسئلة، في الاختلاف الحاصل بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج في تصور فعل التعلم:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الإدماج
. التجزيء، وتفتيت البنية العقلية للمتعلم، وتغييب العناية بجانبه الوجداني.	. النظرة الشمولية في التعامل مع الأبعاد الثلاثة (العقلي، والوجداني، والحس حركي) المشكلة لشخصية المتعلم.
. التعلم خارجي لا ينبع من ذات المتعلم ولا يمت بصلة لسياقه التداولي (الاجتماعي والثقافي)، كما أنه غيري لأن الأهداف محددة سلفا من قبل المدرس.	. التعلم ذاتي نابع من حاجيات المتعلم، ويراعي قدراته، واستعداداته العقلية، وميولاته، ومواهبه.
. الاعتناء بالكم، وشحن المتعلم بمعارف قد توظف وقد لا توظف.	. الاعتناء بالكيف بدل الكم، والانطلاق من وضعيات تعليمية دالة، وتوظيف المكتسبات في سياقات مختلفة.
. الترويض / التعلم الآلي	. التعلم الذاتي/ تعلم التعلم

هنالك إذن اختلاف واضح يضع بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج على طرفي نقيض. لكن، هل هذا الاختلاف اختلاف قطيعة وانفصال أم اختلاف من طبيعة ديريدية، أي اختلاف يحمل في ذاته الشيء المختلف ويرجئه، اختلاف ظاهر لا اختلاف باطن؟

فرضيتنا هي أن الاختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج هو اختلاف بالعرض لا بالذات، اختلاف احتواء لا اختلاف تجاوز. وما يمكن أن يسند هذه الفرضية ويقويها، هو أن إنعام النظر في هاتين البيداغوجيتين يُظهر أن بينهما مشتركا منسيا يمتد من الخلفية الاقتصادية التي أفرزتهما (الليبرالية) إلى البنية المفاهيمية التي تنتظمان وفقها.

ويبدو أن رصد هذا المشترك المنسي يحتاج إلى قراءة أركيولوجية مغايرة لا تبحث في أصل بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج، وإنما في وثيقة الميلاد والإرث المشترك بينهما، لأجل إقامة الدليل على وجود مفاصل تفاعل وجسور مد بين البيداغوجيتين، والتأكيد، في الوقت نفسه، على استحالة وجود حدود أنطولوجية غير قابلة للاختراق بينهما.

2- قراءة في المنطلقات والمفاهيم:

2-1: المنطلقات:

من البين بنفسه أن السلوكية هي الخلفية المعرفية[6] التي تسند بيداغوجيا الأهداف من الداخل؛ وآية ذلك أنه "لا يتأتى الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي، مع كل من "واطسون" (Watson) و"سكينر" (Skinner) اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية هي: الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز. ومعلوم أن هذه المفاهيم مستمدة من الأعمال الشهيرة ل "بافلوف" (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام"[7].

وإذا كانت السلوكية هي الخلفية المعرفية التي تسند بيداغوجيا الأهداف من الداخل، فإن التايلورية هي الخلفية الاقتصادية التي تسند سياسة التدريس بالأهداف من الخارج.

لنتأمل قليلا في التايلورية التي تقوم على العمل المتسلسل؛ ولنتساءل: إلى ماذا يقصد العمل المتسلسل؟ ظاهريا هو يروم الرفع من وتيرة الإنتاج، لكن، في العمق، هو يروم منع التواصل بين عامل وعامل، لأن التواصل بين العمال يولد النقد والمساءلة والاعتراض والشك، وتلك بعض لوازم الوعي؛ وإذا حصل أن امتلك العامل الوعي، فسيعي بالاستلاب وبما يتصل به من ظلم وقهر واستعباد.

إن رهان التايلورية/العمل المتسلسل إذن هو إنقاذ الليبرالية وقطع الطريق عن كل رد فعل ماركسي داخل المجتمع الرأسمالي.

نقل هذه التصورات إلى مجال التدريس معناه أننا نريد سلوكات وأفعالا تقنية لا أفكارا عقلية؛ وهذا هو ما يفسر حصر التعلم، في بيداغوجيا الأهداف، في تجليات خارجية واستبعاد الجوانب الذهنية التي اعتبرت، في هذه البيداغوجيا، عبارة عن علبة سوداء.

في الحالة العربية (المغرب، والجزائر، وتونس نموذجا) يبدو أن الأخذ ببيداغوجيا الأهداف لم يبدأ عندنا إلا في بداية الثمانينيات، فترة تبيئة الليبرالية لمجابهة التصورات الماركسية في نزال نظري، فترة ضمور الفكر النقدي وبداية انتشار النزعة الوثوقية.

ومهما يكن من أمر أسباب الأخذ بالبيداغوجيتين في المدرسة العربية (المغرب، والجزائر، وتونس نموذجا)، فإنه يمكن القول إن بيداغوجيا الإدماج تهتم بالقدرات والجوانب الذهنية للمتعلم، وهو ما ترفضه بيداغوجيا الأهداف واصفة إياه ب"العلبة السوداء"[8]. لكن هذا الاختلاف في منطلق التعلم: هل هو السلوك أم الذهن؟ لا ينبغي أن ينسينا أن بيداغوجيا الإدماج تصدر هي الأخرى عن ليبرالية جديدة[9]، تشكل تجسيدا معاصرا للتايلورية الحاملة لنسق الأهداف؛ وثمة أدلة عدة على الأصل الليبرالي لبيداغوجيا الإدماج، منها:

- أن جل المفاهيم الموظفة في بيداغوجيا الإدماج مستوحاة من حقل الاقتصاد ومن القاموس المستخدم في مجال الشغل، وخصوصا مفاهيم الفعالية، والمردودية، والجودة، وحل المشكلات، وإعداد المشاريع؛ وهو ما يفسر ارتباط بيداغوجيا الإدماج بتعبئة الموارد (المعارف والمهارات) وبتحديد مستوى الاستقلالية التي يجب على المتعلم التحلي بها، ومستوى التعقيد المطلوب في إنجاز المهمة، والطرق التي يتعين عليه إتباعها في حل المشكلة.

- أن المقاربة بالكفايات ظهرت في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية[10].

- أن رهان بيداغوجيا الإدماج هو الإجابة عن سؤال العلاقة بين المكتسب المعرفي والنشاط السوسيو – مهني، ومن ثم ردم الهوة الموجودة بين المدرسة والوضعيات الحياتية. ولذلك سعت هذه المقاربة إلى تحديد الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو – مهني وإلى تطوير القدرات الذهنية لمواجهة مختلف الوضعيات، لأن الهدف الأساسي من اكتساب الكفايات هو تأهيل الفرد للتكيف مع المحيط الذي يتفاعل معه ليصبح قادرا على حل مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته.

- أن المقاربة بواسطة الكفايات القاعدية تمثل، بحسب كزافيي روجرز (Xavier Roegiers)، ردا على المشكلات التي تطرحها الأمية المهنية[11].

- أن بعض الدول الغربية أخذت بتصور كزافيي روجرز للإدماج[12]، ولم تأخذ بالتصورات المنتقدة للتوجهات الليبرالية في الحقل المدرسي.

في الحالة العربية (المغرب، والجزائر، وتونس نموذجا) يبدو أن تبني بيداغوجيا الإدماج هو من قبيل السند التربوي للتوجه الليبرالي الذي اختارته هذه الدول منهجا في الاقتصاد، بعد أن تبين له – ربما – أن الليبرالية هي وحدها القادرة على تدليل الصعاب وتأمين السير في غابة بلا إشارات اسمها العولمة.

لكن، إذا رهان بيداغوجيا الإدماج في بعض الدول الغربية هو تبيئة الليبرالية في الأذهان بعد تبيئتها في السلوك بفضل بيداغوجيا الأهداف، فهل سينجح هذا المسعى عندنا؟ ذلك هو السؤال وذاك هو المحك.

2-2: المفاهيم:

بعد أن تقرر لدينا التقاء بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج من جهة المنطلقات، سنواصل الآن النظر في مناحي التقائهما من جهة المفاهيم، من خلال رصد علاقة التضمن والاحتواء القائمة بين المفاهيم الموظفة في نسق كل منهما؛ وبيان ذلك كما يلي:

- مفهوم الكفاية:

هل يمكن أن نتحدث عن احتواء الكفاية لمفهوم الهدف الذي يعتبر قياس الأساس في بيداغوجيا الأهداف؟

لننظر في سياق الإجابة عن هذا السؤال في تعريف الكفاية؛ يقول كزافيي روجرز معرفا الكفاية: "الكفاية هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل فئة من الوضعيات – المشكلة"[13]؛ ويقول فيليب بيرينو (Philippe Perrenoud) معرفا الكفاية أيضا: "الكفاية هي القدرة على تعبئة مختلف الموارد (معلومات، وقدرات، ومعارف) لمواجهة فئة أو سلسلة من الوضعيات"[14]؛ ويعرفها فيليب جونايير (Philippe Jonnaert) بالقول: "الكفاية هي مجموعة من الموارد التي يمكن للفرد أن يجندها لمعالجة وضعية بنجاح"[15]؛ وبالمثل، يعرفها لوجوندر (Legendre) بالقول: "الكفاية هي القدرة على إقامة التفاعل بين مختلف المعارف وأنماط أخرى من الموارد وفق استعمال متنوع يمكن القيام به وفق الوضعيات"[16]؛ أما بيير جيلي (Pierre Gillet) فيعرفها بقوله: "الكفاية نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"[17].

الكفاية إذن – استنادا إلى هذه التعاريف المتباينة[18] – هي قدرة متعلم على تعبئة موارد، أو هي كما يقول برنار ري (Bernard Rey) القدرة على الفعل داخل الوضعية، ومعرفة كيفية أداء المهمة بفعالية[19]؛ ومن سماتها أنها ملك للذات، تتصف بالثبات والاستقرار والقابلية للتطوير والممارسة والتوظيف، ومن هنا اختلافها عن الهدف (كما هو مُتصور في بيداغوجيا الأهداف) الذي يتسم بطابعه اللحظي، وباضمحلاله وانتفائه من السلوك بمجرد انتفاء الأثر الذي يؤدي إليه.

بيد أن الكفاية تبقى مضمرة، ولا يمكن أن تخرج من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل، ما لم تتمظهر في قدرات (معرفية، ووجدانية، وحس–حركية) تنميها وتطورها عندما تمارس على أنشطة تعلمية، فهي في أساسها – بحسب فيفيان دولاندشير (Viviane De Landsheere)– تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بطريقة مُرضية[20]. وعندما تمارس القدرة على محتوى أو نشاط تعلمي تصير هدفا تعلميا شبيها بالهدف النوعي في بيداغوجيا الأهداف.

إن ما يمكن أن يستنتج من خلال هذه المقارنة بين الكفاية والهدف، هو أن الكفاية والهدف لا يكتسبان إلا عبر سيرورة تعلمية تتدرج من البسيط إلى المركب، وأنهما يتمظهران معا في شكل قدرة، مع فرق جوهري يلزم الانتباه إليه، وهو أن القدرة المقصودة في بيداغوجيا الأهداف هي قدرة إجرائية تتجلى في سلوك المتعلم، أما القدرة المقصودة في بيداغوجيا الإدماج فقدرة من طبيعة ذهنية؛ ولهذا السبب يقول فيليب ميريو (Philippe Meirieu) إن "القدرة نشاط ذهني مستقر"[21]؛ كذلك، القدرة في بيداغوجيا الأهداف تمارس على محتوى بينما تمارس في بيداغوجيا الإدماج داخل وضعية مشكلة.

لكن، رغم هذه الاختلافات، يمكن القول إن الكفاية تحتوي ضمنيا مفهوم الهدف وتطوره بفضل تصور جديد للقدرة.

- مفهوم التعبئة:

التعبئة هي قدرة المتعلم على استذكار واستعادة موارده ومكتسباته ورساميله المعرفية التي راكمها عبر مساره الدراسي، ودمجها وتحريكها لأجل حل وضعية مشكلة شبيهة بفئة الوضعيات المشكلة التي اشتغل عليها في أنشطة تعلم الإدماج[22].

لكن، ألا يمكن الحديث، بهذا الصدد، عن نوع من التماهي بين مفهوم التعبئة أو التحريك وبين مفهوم التحويل الذي يعتبر أحد مراقي صنافة بلوم؟ فإذا كان المقصود بالتحويل، في إطار بيداغوجيا الأهداف، هو قدرة المتعلم على تمثل عناصر أو أفكار الدرس والتعبير عنها أو إعادة إنتاجها بلغته الخاصة أو بمجهوده الخاص، فإن هذا يعني أن التحويل لا يختلف كثيرا عن التحريك كما هو مُتصور في بيداغوجيا الإدماج؛ لكن عيب التحويل أنه لا يعيد إنتاج كل ما يتلقاه المتعلم من معارف، وهو ما يجعل هذه المعارف، كما يقول بيرينو، تتحول إلى رساميل نائمة قد توظف وقد لا توظف.

- مفهوم الموارد:

الموارد هي المعرفة والمهارة والقيمة؛ فهو مفهوم يتضمن عنصرا أساسيا في الأهداف وهو المعرفة، لأننا نعلم أن المعرفة هي أبسط المراقي في صنافة بلوم، ولا يمكن إطلاقا تصور درس في غياب معرفة أو محتوى[23]، مثلما لا يمكن ممارسة فعل الإدماج بدون موارد[24]، إذ لا إدماج لمن لا موارد له.

لكن، هنالك اختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج حول تصور المعرفة؛ فبينما تعتبر المعرفة في بيداغوجيا الأهداف غاية في ذاتها، تعتبر في بيداغوجيا الإدماج مجرد أداة أو وسيلة لحل وضعية مشكلة. ولو جاز لنا إحداث تغيير في عبارة شهيرة لغاستون باشلار (Gaston Bachelard) لقلنا إن المعرفة، في بيداغوجيا الإدماج، بناء وليست معطى جاهزا. وهذا ما يعني، بالنسبة لموضوعنا، أن المتعلم صار في إطار بيداغوجيا الإدماج شريكا في تشييد التعلمات ولم يعد مجرد متلقي سلبي.

- مفهوم الوضعية المشكلة:

الوضعية هي تعالق الذات مع سياق، مدرسيا كان أو حياتيا؛ أما المشكلة فهي مأزق ودافع يستفز المتعلم ويخلخل عوالمه الذهنية، ويدعوه إلى الانخراط في مسار التعلم.

هذا المأزق هو ما يدعوه غاستون باشلار بالوضعية السجالية، وما يدعوه كزافيي روجرز بمكون "الدافعية"، وهو شبيه بالمثير في بيداغوجيا الأهداف؛ الفرق أنه مثير يؤدي إلى استجابة ذهنية، وإلى البحث عن حلول للوضعية المشكلة[25] لا إلى استجابة شرطية.

أما العلاقة القائمة بين الوضعية المشكلة وبين حلها، فهي شبيهة بتلك العلاقة التي يقيمها الاشتقاق الفلسفي بين الهم والفهم، فكما أن الفهم ينطوي في ذاته على هم (ف/هم)، لأن الإنسان لا يشعر بسعادة الفهم إلا حين يرتفع لديه هم عدم الفهم، فكذلك المتعلم لا يشعر بنشوة الحل/التعلم إلا حين يتخطى

الوضعية المشكلة بإيجاد الحل. وليس يمكن للمتعلم أن يجد هذا الحل إلا عن طريق تعبئة موارده وتحريكها واستنفارها واستعادتها وانتقاء المناسب منها، أي عبر ممارسة الإدماج؛ لكن: ما الإدماج؟

- مفهوم الإدماج:

الإدماج هو "استبطان المتعلم لمحتويات ومهارات جديدة وتمثلها وإدماجها في بنيته الداخلية، ويستند هذا الإدماج إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل للمشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة"[26]؛ ويتخذ الإدماج ثلاثة أشكال:

- إدماج عمودي: اقتراح أنشطة لاكتساب كفايات نوعية في مجموعة من الدروس المتسلسلة في برنامج دراسي.

- إدماج أفقي: اقتراح أنشطة لاكتساب الكفايات القابلة للتكييف والنقل في مجموعة من الدروس المنتمية لبرنامج دراسي.

- إدماج مستعرض: اقتراح أنشطة لاكتساب الكفايات القابلة للتكييف والنقل في مجموعة من المواد الدراسية كتطبيق حل المشكلات على أكثر من مادة دراسية في الوقت نفسه[27].

الإدماج إذاً نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج المتعلم لتحريك مكتسباته التي هي موضوع تعلمات منفصلة[28]، وهو كذلك عملية تربط بين العناصر المنفصلة – والمستمدة من مواد دراسية مختلفة – وتشغيلها لأجل حل وضعية مشكلة. وما أشبهه، في قيامه بهذه الأدوار، بمفهوم التركيب في بيداغوجيا الأهداف؛ الفرق أن التركيب مفهوم آلي يتوقف عند حدود الربط بين عناصر المادة الواحدة، فيما الإدماج مفهوم دينامي، يجترح أفق الوصل بين عدة مواد ويكسب المتعلم كفايات ممتدة.

نخلص إلى القول إن بيداغوجيا الإدماج مجرد حركة تصحيحية للانحراف الذي طال بيداغوجيا الأهداف، وهي كذلك انتقال ببيداغوجيا الأهداف من حديث خاص إلى حديث عام، لأن مفاهيم بيداغوجيا الأهداف حاضرة – إن بالتصريح وإن بالتلميح – في نسق بيداغوجيا الإدماج التي أعادت صياغة هذه المفاهيم بشحنها بحمولات دلالية جديدة؛ وربما كان هذا الأمر هو ما حمل محمد الدريج على القول بأن الكفايات هي الجيل الثاني من الأهداف[29].

3– قراءة في الغايات والمقاصد:

ما الداعي إلى حرص وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية (المغرب، والجزائر، وتونس نموذجا) على استدعاء هذا الطرح البيداغوجي (بيداغوجيا الإدماج) واعتماده مدخلا لبناء التعلمات وأرضية للفعل البيداغوجي في المدرسة العربية (المغرب، والجزائر، وتونس نموذجا)؟ هل لأنه يساير خصوصيات ومقتضى حال هذه البلدان[30] بوصفها بلدانا نامية تسعى إلى الاندماج في نسيج الإكراهات العالمية الجديدة، وجعل المنظومة التربوية محايثة للحركية اللولبية التي يعرفها المجتمع والاقتصاد؟ أم لأهمية

علاقة المشاوجة التي نسجها هذا الطرح البيداغوجي بين المعرفة والفعل، وبين المعارف المكتسبة والوضعيات الحياتية؟

نعتقد، لا بجزم وإنما بضرب من التأويل، أن الهاجس المحرك لبيداغوجيا الإدماج ليس هو إقدار المتعلم على تعبئة وتحريك موارد لأجل حل وضعيات مشكلة في سياقات حياتية ومدرسية فحسب، وإنما هو وضع المتعلم في وضعيات إنتاجية بدل وضعيات استهلاكية، وتدريبه على تشغيل آليات الذهن، وعلى تغليب قوة المنطق على منطق القوة؛ فالمقصد الأسمى لبيداغوجيا الإدماج لا يتصل بتحولات الاقتصاد والمجتمع، وضرورة ملازمة المعرفة للفعل فحسب، بل يتصل أساسا بإنقاذ العقل والعقلانية في مجتمعات بدأت تستشعر خطورة افتقاد قيم العقل وحسن التصرف في تدبير وضعيات الحياة.

لنتأمل عبارة روني ديكارت (Reni Descartes) هذه: "ولكن أي شيء أنا إذن؟ أنا شيء مفكر، وما الشيء المفكر؟ إنه شيء يشك، ويفهم، ويتصور، يثبت وينفي ويريد ويتخيل ويحس أيضا، حقا إنه ليس بالأمر اليسير أن تكون هذه كلها من خصائص طبيعتي، ولكن لما لا تكون من خصائصها؟ (...) فبديهي كل البداهة أنني أنا الذي أشك وأنا الذي أفهم وأنا الذي أرغب، ولا حاجة إلى شيء لزيادة الإيضاح"[31].

إن لوازم الوعي هاته (الشك، والفهم، والتصور، والإثبات، والنفي) التي يتحدث عنها فيلسوف العقلانية الحديثة، هي نفسها التي تدعو إليها بيداغوجيا الإدماج. فليست الدعوة إلى ضرورة تعلم الربط والتحويل والتحريك والإدماج إلا دلالة على الرغبة في تشغيل العوالم الذهنية للتلميذ، أي تشغيل العقل والتدرب على إعماله. إن ديدن بيداغوجيا الإدماج هو التفكير النقدي بدل الدوغمائية والتسليم الذي كان سمة مميزة للبيداغوجيات السابقة؛ فإذا كان التسليم مدعاة للركون إلى الفكرة، فإن التفكير النقدي أداة من أدوات التحري والدقة.

خاتمة:

ننتهي إلى القول إن بيداغوجيا الإدماج فتحت مسالك جديدة في التعاطي مع الظاهرة التربوية، بشرت بآفاق مغايرة في تصور العملية التعليمية – التعلمية، واستشرفت قيمة وأهمية تعلم التعلم أو التعلم الذاتي، لكنها بقيت – في جوانب كثيرة منها – مشدودة الوصال، بأكثر من خيط، إلى أرض بيداغوجيا الأهداف. ولو جاز لنا استعارة لغة المناطقة لحسم ما يفترض أنه نزال نظري بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج لقلنا إن بيداغوجيا الإدماج واحدة بالذات متعددة بالعرض؛ ففي بيداغوجيا الإدماج شيء من تراث بيداغوجيا الأهداف.

لكن، هل سيصمد مثل هذا الاطمئنان لبيداغوجيا الإدماج أمام أسئلة مشدودة القوس من قبيل: كيف يلزم التعامل مع هذه البيداغوجيا التي انبثقت خارج تربة البنية التربوية العربية؟ وما السبيل إلى تبيئتها في

الممارسة الفصلية في ظل واقع تربوي عربي يفتقر لشرط الإمكان المادي، وتعتمل فيه جملة من المفارقات والتناقضات، بل وتخبط فيه المنظومة التربوية خبط عشواء؟

لا شك أن هذه الأسئلة تشكل مأزقا بل وفضيحة لمنطق تبني بيداغوجيا الإدماج، لكن مع الاعتراف بصعوبة وعسر التبيئة والتنزيل، نعتقد أن بيداغوجيا الإدماج تصور بيداغوجي جريء في الطرح، حامل لقيم جديدة، ولهذا نرجو ألا تكون مجرد انعطاف في مدرستنا سرعان ما ستختفي بظهور تصورات وأطروحات بيداغوجية جديدة.

- **الهوامش والمراجع:**

[1]- خديجة واهمي: "المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية"، **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010، ص: 22.

[2]- نفس المرجع، ص: 23.

[3]- انظر:

- Manola Antonioli : Géophilosophie de Deleuze Guattari, Editions L'harmattan, Paris, 2004, 268 pages.

[4]- استلهمت بيداغوجيا الأهداف مرتكزاتها الأساسية من النظرية السلوكية التي وضع واطسون (Watson) أسسها في بداية القرن العشرين. وقد وجدت مجال تطبيقها في الصناعة، خاصة صناعة السيارات، قبل أن تنتقل إلى التربية بفضل سكينير (Skinner) ورالف تايلر (Ralph Tyler). تسعى بيداغوجيا الأهداف إلى عقلنة الفعل التربوي للرفع من مردوديته، وذلك بإخضاع التدريس لأهداف دقيقة وإجرائية تترجم انتظارات المجتمع من التربية، ويعبر عنها التلميذ خلال كل وحدة تعليمية تعلمية بإنجازات تتمثل في سلوكات ومهارات قابلة للملاحظة والقياس. للمزيد انظر:

– بنيامين بلوم: **صنافة الأهداف البيداغوجية**، ترجمة: محمد آيت موحى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.

– عبد الكريم غريب وآخرون: **من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1991.

[5]- اهتمت هذه الصنافات بترتيب مراقي الأهداف في مختلف المجالات (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحس حركي، ومجال التفاعل اللفظي)، وذلك من أجل توحيد المصطلحات وأدوات القياس. فأما صنافة بلوم في المجال المعرفي فترتب فيها الأهداف كالآتي: المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم؛ وأما صنافة كراتوول في المجال الوجداني، فترتب فيها الأهداف كالآتي: التقبل – الاستجابة – التثمين – التنظيم – التطبيع؛ وأما صنافة هارو في المجال الحس حركي، فترتب فيها الأهداف كالآتي: الحركات الانعكاسية – الحركات الأساسية – الاستعدادات الإدراكية – الصفات البدنية – المهارات الحركية – التواصل غير اللفظي؛ وأما صنافة فلاندر في مجال التفاعل اللفظي، فتتكون من عشر فئات سلوكية، منها ما يختص بتحليل كلام المدرس (مباشر / غير مباشر)، ومنها ما يختص بتحليل كلام المتعلمين (بناء / غير بناء).

[6]- إلى جانب النظرية السلوكية ثمة خلفيات معرفية أخرى أسهمت في تشكل صرح بيداغوجيا الأهداف، أولها الفلسفة البرغماتية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية على يد وليام جيمس، وشارل سندرس

بيرس، وجون ديوي؛ وثانيها التطور الصناعي الأمريكي الذي أدى إلى إرساء نموذج التدبير العقلاني للمقاومة، وهو النموذج الذي تم استلهامه في المجال التربوي عبر تبيئة مفاهيم العقلنة والأجرأة والبرمجة، وعبر تقسيم المهام وتجزيء التعلم إلى أهداف قابلة للتحقق. انظر:

– العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم: من أجل مقاربة شمولية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص: 79 80.

[7]– عز الدين الخطابي: "الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية"، مجلة **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010، ص: 09.

[8]– يقول العربي اسليماني في هذا الصدد: "تنطلق بيداغوجيا الأهداف من معادلة مثير – استجابة، وتهتم بدراسة السلوكات الخارجية التي تصدر عن المتعلم دون أي اكتراث بالسلوكات الداخلية التي تعتبرها "علبة سوداء" غير قابلة للملاحظة والتجريب"، – العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم: من أجل مقاربة شمولية**، مرجع مذكور، ص: 79.

[9]– إلى جانب الليبرالية الجديدة، تجد بيداغوجيا الإدماج – التي تعتبر أجرة للمقاربة بالكفايات (L'approche par compétences) – أصولها النظرية في رافدين أساسيين: النظرية البنائية لبياجي (Piaget) والنظرية السوسيوبنائية لفيكوتسكي (Vygotsky). انظر:

- Philippe Jonnaert et Vander Borght : Créer les conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignantes, Editions De Boeck université, Bruxelles, 1999, p : 28.

[10]– خديجة واهمي: "المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية"، **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010، ص: 22.

[11]– محمد شرقي: "بيداغوجيا الإدماج مدخل لأجرأة الكفايات"، **علوم التربية**، العدد 43، أبريل 2010، ص: 32.

[12]– انظر:

– Xavier Roegiers : « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité », in : INDERECT : Les clés de la gestion scolaire, n 10, mars 2008. p : 61 – 77.

[13]- « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » ; reprise par : Gérard Scallon : L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2007, p : 105.

[14]- Philippe Perrenoud : Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, Paris, 1989, p : 17.

[15]– فيليب جونايير: **نحو فهم عميق للكفايات والسوسيوبنائية**، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص: 57.

16– نفس المرجع، ص: 58.

17– محمد الدريج: **الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص: 28.

18– اختلف الباحثون العرب مثل نظرائهم الغربيين في تعريف الكفاية، فمنهم من رأى أن "الكفاية مفهوم مجرد، فهي عبارة عن فرضية حول شيء يمكن أن يوجد. إنها لا تظهر إلا في الأنشطة التي يقوم بها الفرد، والمرتبطة بسياق معين؛ فهي إذن تظهر في مجال الفعل، أي في مجال الممارسة والعمل" (لحسن مادي: **تكوين المدرسين: نحو بدائل لبناء الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001، ص: 33)، ومنهم من رأى أن "الكفاية هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة وغير نمطية مع وضعيات جديدة، فالمهم ليس هو التحكم في الإجراءات فقط، ولكنه كذلك القدرة على حشد هذه الإجراءات" (محمد أمزيان: **تدبير جودة التعليم**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2005، ص: 52)؛ أما محمد الدريج فيقترح استعمال مفهوم الملكة بدل مفهوم الكفاية لاعتقاده أن مفهوم الملكة ألصق بتراثنا التربوي لوروده عند الغزالي وابن خلدون، فالأول (الغزالي) رأى أن الملكة الفاضلة لا تولد مع الإنسان وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم، فمن أراد أن يحصل لنفسه خلق الجود فعليه أن يتكلف فعل الجود؛ والثاني (ابن خلدون) جعل الملكة جسمانية وعقلية معا، فلم يميز بين تعليم عقلي وآخر عملي، بل ربط بين القوى العقلية والجسمانية وجعلها تتعاون في اكتساب الملكة. انظر:

– محمد الدريج: **المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015، ص: 139.

19- « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche » ; - Bernard Rey et al : Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2003, p : 14.

20- Viviane De Landsheere : Faire échouer, faire réussir : la compétence minimale et son évolution, PUF, Paris, 1988, p : 54.

21- Philippe Meirieu : L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF, Paris, 1985, p : 89.

22– يستدعي التعلم بواسطة الإدماج الأنشطة الآتية: أنشطة الاكتشاف وحل المشكلات والتعلم النسقي والبنينة والتقويم والمعالجة، وتتميز أنشطة الإدماج بالتمركز حول التلميذ باعتباره فاعلا، وتحيين مجموعة من الموارد، واكتساب معنى بالنسبة للمتعلم، وتضمنها لما هو جديد باستمرار. انظر:

- Xavier Roegiers : Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis de l'enseignement, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2 éd, 2004, p : 259 – 284.

23– لا تنكر بيداغوجيا الإدماج – على غرار بيداغوجيا الأهداف – دور وأهمية المحتويات المعرفية إلا أنها تؤكد ضرورة ملاءمتها للكفايات التي يجب تعبئتها، لأن "المحتوى لا يعتبر ملائما إلا إذا ساهم في اكتساب الكفاية".

- Xavier Roegiers : Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis de l'enseignement, op. cit, p : 268.

[24]– انظر في هذا الصدد:

− Guy Le Boterf : De la compétence : Essai sur un attracteur étrange, Editions d'organisation, Paris, 1995, 176 pages.

[25]– تتصف الوضعية المشكلة بالخصائص الآتية:

أ– جديدة لم يسبق للمتعلم أن عالجها بالصيغة المطروحة بها؛

ب– مركبة تنطوي على مشكل يقتضي البحث عن حل مناسب غير جاهز للوهلة الأولى؛

ج– إدماجية تتطلب استثمار ما هو ملائم من المعارف، والمهارات، والقدرات، والقيم التي اكتسبها المتعلم ليستخلص منها فقط ما هو ملائم لإنجاز المهمة المطلوبة؛

د– دالة في حياة المتعلم، وتستجيب لاهتماماته، ويقبل على معالجتها؛

هـ– مفتوحة وقابلة لأكثر من حل واحد. انظر:

– ميلود احبدو، التباري نباري: **إنماء الكفايات القابلة للتكيف والنقل**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص: 28.

[26]– عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص: 519.

[27]– ميلود احبدو، التباري نباري: **إنماء الكفايات القابلة للتكيف والنقل**، مرجع مذكور، ص: 21.

[28]– روجرس – رومانفيل ومن معه – تيلمان: **بيداغوجيا الإدماج: الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة،** إعداد وترجمة: لحسن بوتكلاي، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص: 91.

[29]– محمد الدريج: **الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**، مرجع مذكور، ص: 15.

[30]– في المغرب اعتمدت الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم المقاربة بالكفايات بوصفها مدخلا أساسيا للإصلاح البيداغوجي، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية وجود فرق بين حياة المتعلم في المدرسة وحياته في المجتمع حيث أن ما يتعلمه داخل المدرسة لا يستثمره خارجها. ولحل هذه المعضلة تم اعتماد المقاربة بالكفايات كاختيار بيداغوجي يستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات التي تتيح للمتعلم، ضمن وضعية مركبة، إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل فعال وملائم، غير أن التطبيق العملي لهذه المقاربة سرعان ما واجهته صعوبات تمثلت أساسا في: – تعدد المرجعيات واختلاف التعاريف من مادة دراسية إلى أخرى، – محدودية الانسجام بين مكونات المنهاج، – تباين في أداء المدرسين وفق هذه المقاربة. ولتجاوز هذه الوضعية تم اعتماد بيداغوجيا الإدماج كصيغة إجرائية مناسبة

لإرساء المقاربة بالكفايات في المنظومة التربية ولتثمين المعارف والمهارات المدرسية، وجعل المدرسة أداة للاندماج في الحياة. انظر:

– محمد جبوري: "بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي للمقاربة بالكفايات"، **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010. ص: 50 – 51.

[31]– روني ديكارت: **تأملات ميتافيزيقية**، ترجمة عثمان أمين، الطبعة الثانية، المكتبة الأنجلومصرية، 1974، القاهرة، ص ص: 96 – 103.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

- أمزيان، محمد: **تدبير جودة التعليم**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2005.
- اسليماني، العربي: **الكفايات في التعليم: من أجل مقاربة شمولية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- احبدو ميلود، التباري نباري: **إنماء الكفايات القابلة للتكيف والنقل**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.
- بلوم، بنيامين: **صنافة الأهداف البيداغوجية**، ترجمة: محمد آيت موحى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
- جونايير ، فيليب: **نحو فهم عميق للكفايات والسوسيوبنائية**، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- جبوري، محمد: "بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي للمقاربة بالكفايات"، **مجلة دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010.
- الدريج، محمد: **المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015.
- الدريج، محمد: **الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- ديكارت، روني: **تأملات ميتافيزيقية**، ترجمة عثمان أمين، الطبعة الثانية، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1974.
- واهمي، خديجة: "المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية"، **مجلة دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010.
- مادي، لحسن: **تكوين المدرسين: نحو بدائل لبناء الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001.
- روجرس – رومانفيل ومن معه – تيلمان، **بيداغوجيا الإدماج: الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة**، إعداد وترجمة: لحسن بوتكلاي، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.

– شرقي، محمد: "بيداغوجيا الإدماج مدخل لأجرأة الكفايات"، **مجلة علوم التربية**، العدد 43، أبريل 2010.

– الخطابي، عز الدين: "الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية"، **مجلة دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2، ماي 2010.

– غريب عبد الكريم وآخرون: **من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1991.

– غريب عبد الكريم: **المنهل التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.

باللغة الفرنسية:

– Antonioli. Manola: Géophilosophie de Deleuze Guattari, Editions L’harmattan, Paris, 2004.

- De Landsheere. Viviane: Faire échouer, faire réussir : la compétence minimale et son évolution, PUF, Paris, 1988.

- Le Boterf. Guy: De la compétence : Essai sur un attracteur étrange, Editions d’organisation, Paris, 1995.

- Jonnaert. Philippe et Borght. Vander: Créer les conditions d’apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignantes, Editions De Boeck université, Bruxelles, 1999.

- Meirieu. Philippe: L’école, mode d’emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF, Paris, 1985.

- Perrenoud. Philippe: Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, Paris, 1989.

- Rey. Bernard et al: Les compétences à l’école : apprentissage et évaluation, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2003.

- Roegiers. Xavier: Une pédagogie de l’intégration : compétence et intégration des acquis de l’enseignement, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2 éd, 2004.

- Roegiers. Xavier: « L’approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité », in : INDERECT : Les clés de la gestion scolaire, n 10, mars 2008. p : 61 – 77.

- Scallon. Gérard: L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Editions De Boeck université, Bruxelles, 2007.

المناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية ودورها في تعزيز الأمن الفكري في الجزائر

Educational curricula for the primary stage and their role in enhancing intellectual security in Algeria

د. السعيد جقيدل

مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط (الجزائر)

د. الحاج عمر إبراهيم

جامعة غرداية (الجزائر)

الملخص:

الأمن مسؤولية الجميع، والمؤسسات التربوية والتعليمية معنية أكثر من المؤسسات الأخرى بالحفاظ على الأمن والاستقرار في المجتمعات، فالمؤسسات التعليمية تجمع كل فئات المجتمع، بحيث أنّ مكونات المدرسة تتحمل الجزء الأكبر في تعزيز الأمن الفكري من خلال تنشئة التلاميذ تنشئة سليمة وصحيحة ومساعدتهم على استيعاب المفاهيم والأفكار البعيدة عن الأفكار المنحرفة والمتطرفة، وتمثل القدوة الحسنة فيهم، كما أنّ للمناهج المدرسية دورا مهما في تحقيق الأمن الفكري التي تسعى لترسيخ المنهج السليم الذي يرتكز على مقومات تربوية هادفة، لذا فإنّ التربية والتعليم أحد الركائز المهمة التي تعزز الأمن الفكري في الناشئة خاصة منهم تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي –سن الطفولة– من خلال التفاعل والمشاركة مع مختلف عناصرها الفعالة.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية، المرحلة الابتدائية، الأمن الفكري، دور المناهج.

Abstract: Security is everyone's responsibility, and educational institutions are more concerned about maintaining security and stability in societies compared to other institutions. Educational institutions bring together all segments of society, and the school plays a significant role in enhancing intellectual security by properly and correctly raising students and helping them absorb concepts and ideas while steering clear of deviant and extremist ideologies. Schools serve as positive examples and their curricula play an important role in achieving intellectual security by emphasizing a solid curriculum. Therefore, education is one of the key factors that enhance intellectual security, particularly among primary school students during their formative years, through the active participation of various effective elements.

Keywords: Educational curricula, primary stage, intellectual security, role of curricula.

مقدمة:

مهمة المؤسسات التعليمية الأساسية تعليم أفراد المجتمع القراءة والكتابة وما يحتاجونه في حياتهم العلمية والعملية، وترجمة هذه العلوم إلى سلوك وواقع ملموس، هذا الواقع التعليمي والتحول التدريجي في مستوي الممارسات من التعلم إلى الفعل الاجتماعي يشترك فيه جميع الأفراد والمؤسسات والهيئات في المجتمع، وتعتبر المدرسة الإطار المحدد لما يكتسبه الطفل ويقومه ويزيد من مهاراته ويبرز مواهبه ويوجهه إلى الطريق الصحيح، فهي تزوده بما يحتاجه من العلم والمعرفة والتوجيه التربوي والأخلاقي وتشارك والديه بتربيته وغرس القيم المثلى في أخلاقه، وتحافظ علي شخصيته وثقته بنفسه، وهي المرحلة الأولى التي يواجه فيها الطفل الحياة الاجتماعية خارج نطاق منزله وبعيدا عن أهله، وبالتالي فإن المدرسة تقوم على إدماج تلاميذها في مجتمع واحد، فيحدث الانسجام بين مختلف الأجناس والطبقات الاجتماعية وتجعل أبناءها متماسكين ومتوافقين من حيث القيم الاجتماعية ومبادئها، فهي الأسرة الثانية داخل المجتمع أو النظام الاجتماعي الكبير، وبذلك المدرسة مؤسسة اجتماعية تمارس دورها كهيئة اجتماعية من خلال دورها المكمل لدور المسجد ودور الأسرة، وينبغي أن يكون هناك تكامل وتعاون وتنسيق فيما بين هذه المؤسسات التي تسمي مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فالمدرسة تقوم بترسيخ هذه القيم الاجتماعية والأخلاقية والتربوية والتعليمية والأمنية بما يكفل ويضمن أمن الوطن والمواطن.

الاشكالية:

الأمن الفكري له مكانة مهمة وعظيمة في أولويات المجتمع الذي تتكاتف وتتآزر جهود أجهزته الحكومية والمجتمعية لتحقيق مفهوم الأمن الفكري والشعور الوطني ضد تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة وبذلك تكون الحاجة إلى تحقيق الأمن الفكري هي حاجة ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي.

ويتجسد دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري والتصدي للأفكار الهدامة للمجتمع " فتلاميذ المدارس الابتدائية بحاجة إلى تضمين مناهجها مضامين تعزز فيهم اكتساب قيم المجتمع والمحافظة على النسيج الاجتماعي والتضامن الوطني، وتزودهم بمقومات الأمن الفكري وإدراك التحديات والمستجدات التي قد تواجههم مستقبلا"[1]، فالأمن الفكري هو الركيزة الأساسية للمحافظة على الأمن القومي بشكل عام وبالتالي حماية المجتمع من الانحراف والضلال والضعف والاختلال[2]، وللجزائر دور فاعل في تحقيق الأمن الفكري في المجتمع الجزائري، بحيث تظهر لنا أهمية تحقيق الأمن الفكري في الجزائر من خلال العوامل التي تسعي الجزائر لترسيخها وتثبيت مقوماتها بداية من المرحلة الطفولة في المدرسة الابتدائية بتوفير الظروف الملائمة لذلك والتي منها إعداد المناهج الدراسية والمقررات الهادفة الثقافية والفكرية والتربوية والدينية والأخلاقية والاجتماعية لحماية الأطفال في سن الطفولة وفي مرحلة الدراسة الابتدائية من الانحرافات المختلفة التي تهدد الأمن الفكري والتعامل معه على أسس علمية

بالتضامن مع المؤسسات الحكومية والمجتمعية والإعلامية في ظل رؤية تهدف إلى تشجيع المناهج الدراسية التي تهدف إلى رفع قيمة أفراد المجتمع، وتحسين أوضاعهم الفكرية والتعليمية.

أهمية الدراسة: تتمثل في محاولتنا للتعريف بالدور الهام للمدرسة في المجتمع من خلال:

– أنّ المهمة الأساسية للمدرسة هي مساعدة جميع التلاميذ على الاستفادة مما لديهم من قدرات عقلية ومهارات ذهنية، وكذلك تعمل على مساعدة الموهوبين على وجه الخصوص على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم الخاصة، وعلى تنمية شخصياتهم بشكل متوازن ومتكافئ.

– كما أن لها أهمية كبيرة في الكشف عن المواهب، وتنميتها ورعايتها عند الأطفال بفضل اتصاله بهم ودوره في توجيههم، كما أن عمل المدرس لا يقف على تنفيذ ما جاء في البرنامج الدراسي والمقررات الدراسية ويساعدهم على تحمل المسؤولية، وحسن التصرف، ويخلق لهم بيئة تعلم سليمة مما يساعد على إظهار وتنمية المواهب لدى الأطفال الموهوبين داخل المدرسة.

– المدرسة هي مؤسسة إجتماعية تعكس الثقافة التي في المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة ومعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الطفل القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين.

– المدرسة هي مؤسسة إجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية.

– المدرسة هي مؤسسة إجتماعية ينشئها المجتمع بهدف تأهيل النشىء للحياة الاجتماعية من خلال التربية.

– المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو، جسمياً وانفعالياً واجتماعيا ومعرفيا.

– المدرسة هي شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية.

أولا – المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية:

1-1. تعريف الطفولة في مرحلة المدرسة الابتدائية:

تعتبر مرحلة الطفولة بين(6-12 سنة) أساسية في حياة الطفل، بحيث يزداد نموه الجسمي والحسي الإدراكي، الحركي والانفعالي، العقلي ويتطور مع هذا النمو الجانب الاجتماعي والنفسي والتعليمي والتربوي، ومن مميزات هذه المرحلة العمرية دخول الطفل إلى المدرسة.

وتمثل هذه المرحلة مرحلة الطفل التي يدخل فيها الطفل إلى المدرسة الابتدائية بحيث يتراوح عمره ما بين سن السادسة من عمره و يبقى فيها حتى سن الثانية عشر(6-12 سنة)، بحيث تختلف شخصية

الطفل فيها من طفل لآخر حسب نموه الجسمي، الحسي، الحركي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي ويختلف تفسير هذه المرحلة حسب كل مدرسة ،تشمل هذه المرحلة مرحلتين: مرحلة الطفولة المتوسطة بين(6-9 سنوات) ومرحلة الطفولة المتأخرة بين (9-12سنة).[3]

1-2. تعريف التعليم الابتدائي:

يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الابتدائي بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له مواجهة الحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه(تعليم الكبار) ويتفق الجميع على أن المدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل تلك البيئة الاجتماعية أو الصورة المصغرة عن المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الاجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة.[4]

1-2-1. وتعرّف المدرسة الابتدائية على أنها مؤسسة تربوية ذات أهداف تربوية وتعليمية تحددها فلسفة المجتمع الذي أنشأها، تسعى المجتمعات على اختلافاتها الثقافية والاقتصادية إلى تحقيقها حفاظا على نموها واستمراريتها[5].

1-2-2.منهج المدرسة الابتدائية: هو جميع المؤثرات التربوية التي يتعرض لها التلميذ داخل المدرسة أو خارجها بشرط أن تشرف المدرسة على هذه المؤثرات وبشرط أن تؤدي هذه المؤثرات إلي أهداف تربوية المنشودة التي ينشدها المجتمع والفرد والمدرسة وبشرط أن تقوم هذه المؤثرات بتعديل سلوك التلميذ وبشرط أخير ومهم أيضا بأن تنمي هذه المؤثرات التربوية النمو الشامل لشخصية التلميذ سواء أكان هذا الجانب من جوانب الشخصية يختص بعقيدة التلميذ أو بعبادته أو بعقله أو بالناحية الاجتماعية أو النفسية أو الجسمية[6].

1-2-3. مفهوم المرحلة الابتدائية؟

المرحلة الابتدائية: تعد المرحلة الابتدائية بأنها هي المرحلة الأساسية التي يدخل فيها الطالب من أجل أن يتلقى تعليمه، وفيها يبدأ الطالب تعلم الكتابة والقراءة بشكل صحيح، وهي مرحلة بنائية وتراكمية تعمل على التأثير في المراحل التعليمية المتقدمة هي عبارة عن المرحلة الأولى التي يدخل إليها الطلبة من أجل عملية التعلم، وتعتبر مرحلة إجبارية وإلزامية من مراحل التعليم، بحيث يتوجب على جميع الطلاب ومن مختلف الطبقات الاقتصادية والاجتماعية الالتحاق بها، وتضم عدة صفوف من خمس إلى ست صفوف، بناء على سياسة ونظام الدولة، وتعد من المراحل الأساسية والمهمة من حياة التلميذ.[7]

1-2-4. دراسة خصائص الأطفال في المرحلة الابتدائية:

معرفة الخصائص النمائية للتلاميذ تتضمن:

- معرفة الخصائص النفسية والعقلية والجسدية للأطفال في المراحل المختلفة والتغيرات التي تحدث لهم عن طريق النمو والتطور.
- تفسير التغيرات السلوكية التي تطرأ على الأطفال في المجالات السابقة في الأعمار المختلفة وربطها بالخصائص النمائية.
- إدراك العلاقات بين السمات العقلية والنفسية والجسدية للأطفال في المراحل المختلفة وبين طرائق تفكيرهم وتعلمهم.
- أهمية معرفة المعلم للتلاميذ الذين يتولى تنظيم تعلمهم وأهمية عدم قصر هذه المعرفة على أسمائهم وأشكالهم وغيرها من المعلومات الديمغرافية بل يتعدى ذلك إلى الأمور والجوانب التي لها انعكاساتها على تنظيم التعلم مثل قدراتهم العقلية ومستواهم العقلي والتفكيري والحسي والإدراكي والانفعالي.
- التخطيط السليم للمواقف التعليمية.
- تنويع الأسئلة والأنشطة التي يعدها المعلم.
- التعرف على أنجح الأساليب في التعامل مع التلاميذ.
- مراعاة الفروق الفردية في التخطيط والتنفيذ.
- اختيار طرق التدريس المناسبة لتلاميذه[8]

1-3. تعريف المناهج التعليمية:

1-3-1. المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية عبارة عن المقررات الدراسية أو المحتويات الدراسية التي أعدها المتخصصون انطلاقا من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التربوية، وكلف المعلمون بتدريسها بأي أسلوب يرونه مناسبا، ويطلب من التلاميذ استظهارها وإدراك حقائقها، دون أدنى اعتبار لاستعداداتهم وميولهم، ومنه هذا المعنى التقليدي لمفهوم المناهج التعليمية أنتقد إنتقادات كثيرة من قبل علماء التربية المعاصرين وخاصة أولئك الذين يؤمنون بأن المناهج التعليمية متغيرة ويجب أن تخضع دوما إلى التطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة، و منها ما يلي

- الاهتمام بالجانب المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بمعناها الشامل، وقد ترتب على ذلك في كثير من الأحيان أن التلاميذ يدرسون مواد تعليمية، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه، وبذلك كانت صلتهم بها صلة موقوتة، تنتهي بانتهاء الدراسة.
- العزلة بين المدرسة والحياة بسبب الاهتمام الكلي بتحفيظ ما في الكتب من معلومات دون مراعاة لقدرات التلاميذ وحاجاتهم الخاصة.

– إهمال الجوانب الخاصة بالأداء والعملية التطبيقية والتركيز على الجوانب النظرية واللفظية وذلك من خلال إهمال المستويات العليا من المعرفة، وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والابتداع، والاهتمام بالمستويات الدنيا فقط كالحفظ.

– تقييد حرية المعلم من خلال حصر دوره في مجال شرح الدروس وتحفيظها وتلقينها مع إهمال حاجات المتعلمين وميولهم وإغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك الإنساني.

– حصر اختيار محتويات المناهج التعليمية بالمتخصصين فحسب وعدم الاعتماد على الأنشطة المدرسية الفعالة.

– من العادات السيئة السلبية للتلاميذ إعتمادهم على المعلمين وعدم الاعتماد على أنفسهم نتيجة تضخيم المقررات الدراسية وعدم ترابط محتوياتها مع مكتسبات التلاميذ[9].

1-3-2. المفهوم الحديث للمناهج التعليمية: لقد ظهر المفهوم الحديث للمناهج التعليمية نتيجة العديد من المتغيرات، أهمها ظهور العلوم الحديثة، وبزوغ نجم المنهج العلمي في الكثير من العلوم الإنسانية والتجريبية، خصوصا في علم النفس الذي إهتم بدراسة السلوك الإنساني،

أن المناهج التعليمية لم تعد مرادفة ال للبرامج الدراسية، و للمقررات الدراسية، و للخطة الدراسية وللمواد الدراسية، وللمحتويات الدراسية والتي هي بالضرورة جزءا منها، بل أصبحت تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتويات واستراتيجيات التدريس وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسية المختلفة والتقويم تماشيا والظروف المتغيرة والامكانات المتاحة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل لكل تلميذ الذي يؤدي إلى تعديل السلوكات ويمكنه من التفاعل الإيجابي الفعال مع البيئة والمجتمع[10].

1-3-3. أهمية المناهج الدراسية:

أنّ المنهاج هو النقطة التي تصل الطفل بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي يتصل بها كل المجتمع لتحقيق أهدافه وأماله لأنه إذا كان فساد التربية و التعليم أساس المنهاج عجزت عن إصلاحه أهم طرق التربية والتدريس وقد أجمع المربون على أن المنهاج هو المرتكز الأساسي في بناء التربية والتعليم ويعتبر وضع المنهاج من المسائل التربوية التي تقتضي الحرص الشديد لما تمثله من خطر على لأجيال فالمشكلة الرئيسية في التربية وضع منهاج دراسي متكامل معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة وليس هذا بالأمر السهل، إضافة على أن حياة الأمم والشعوب في تطور دائم وتغيير مستمر ولذلك وجب أن يكون منهاج الدراسة له المرونة المطلوبة للتكيف والتأقلم والتلاؤم يخضع للتغيرات فمرونة المنهاج في تحقيق أهداف التربية الصحيحة التي تتوقف على الأساليب التي تعالج بها المناهج الدراسية في أي مجتمع.[11]

1-3-4. مكونات المناهج الدراسية:

- **الأهداف:** تعد أول مكونات المناهج، وهناك أهداف لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية وهناك أهداف لكل صف دراسي ومن ثم تصبح كل مادة دراسية تهدف إلى تحقيق أهداف معينة وتشتق الأهداف من عدة مصادر متمثلة في فلسفة المجتمع وحاجاته وفلسفة التربية، طبيعة المتعلم وعملية التعلم، والمتخصصين في المادة الدراسية[12] .

- **المحتوى:** يقصد بالمحتوى المادة التعليمية بما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير وإتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم وذلك طبق الأهداف التربوية المنشودة [13].

- **إستراتيجيات التدريس:** تمثل إستراتيجيات التدريس عنصرا من عناصر المنهج وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم إرتباطا وثيقا ويرجع مصطلح إستراتيجية إلى اللغة اليونانية وأصله "إستراتيجوس" وتعني القائد وتم استعارته من العلوم العسكرية للعلوم التربوية ليعني الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية، وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لإكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات[14].

- **الوسائل التعليمية:** هي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل فالتعلم هو الناتج النهائي لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل".

الأنشطة التعليمية: إن النشاط المدرسي جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الحديث وأنها أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلميذ وصقلها وأن كثيرا من الأهداف يتم تحقيقها من خلالها الأنشطة التعليمية، وهي تعمل في علاقات تبادلية تفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى.

التقويم: "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية"، والتقويم عملية مستمرة تسير جنبا إلى جنب مع عملية التعلم والقصد منها هو العالج والتحسين والتعديل، وبما أن المنهج كل متكامل متكون من جملة عناصر تتأثر وتؤثر في بعضها لتخرج لنا صورة واضحة عن منهج المرحلة الإبتدائية"[15].

ثانيا – الأمن الفكري (Intellectual Security):

2-1. **تعريفه:** "منهج فكري يلتزم بالوسيطة والاعتدال، لغرس القيم الروحية والأخلاقية والتربوية وتقنية من التوجهات المتطرفة مقصده سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه لأموره العامة والخاصة، فإن الأمن الفكري يعني من جهة سلامة المعتقدات والتصورات ويعني بالمحافظة على القيم والتوجهات التي تكفل المحافظة على سلامة الفكر وحفظه من التطرف والغلو، بل وحفظه من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى المخالفة للمقاصد والضروريات التي تكفل الإسلام بحفظها، وكذلك من جهة يعني بالمحافظة على سلامة المفاهيم والسلوكيات والأخلاقيات التي يمارسها المجتمع المسلم بين أفراده، وكذلك سلوكياته وتعامله مع الأفراد من خارج مجتمعه"[16].

ويعرّف الأمن الفكري في المؤسسات التعليمية بأنه" تلك الألية التي يمكن من خلالها تأمين كيان الدولة الثقافي والفكري من التهديدات الخارجية والداخلية وتهيئة الظروف المناسبة لتعزيز المفاهيم والأفكار السليمة والصحيحة عند التلميذ في المراحل العمرية الأولي، من خلال مواقف تعليمية يشعر فيها التلميذ بأن سلوكه الذاتي داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها إنما هو سلوك في مجتمع كبير يجب أن يكون متوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع "[17]،وبالتالي هو مجموعة من الإجراءات والأساليب المعنوية والمادية التي يجدر بالمؤسسات التعليمية التي مهمتها التربية والتوعية الفكرية والأخلاقية والاجتماعية والدينية إتخاذها من خلال البناء العقلي المعنوي للإنسان وذلك بغرس المعتقدات الصحيحة وقيم المجتمع كما أنه تحصين للعقل من خلال تفعيل مدركات الفرد لتمكينه من القدرة على التمييز بين مختلف ما يسمعه ويراه ويقرؤه ثم قبوله أو رفضه بعد ذلك اذا كان فيه مساس بأمن المجتمع في مختلف جوانب الحياة.

ويركز بعض الباحثين في تعريفهم للأمن الفكري ودراستهم له على ثلاث إتجاهات أساسية:

– الأمن الفكري في علاقته بالممارسة السياسية: بما يعنيه ذلك من ضرورة توفر درجة مقبولة من الحرية والديمقراطية كشرط أساسي لإطلاق الفكر البناء والمبدع بالمجتمع.

– الأمن الفكري في بعده الديني والحضاري: حيث أن الحوار بين الثقافات والاديان والحضارات وتكريس مفاهيم التسامح والتفاهم بين كافة الدول والشعوب هو مؤشر ودلالة مستقبل الامن والاستقرار والتنمية في العالم.

– الأمن الفكري والتنمية الاقتصادية والرفاهية للمواطنين: وهذا يعني توفر أسباب التنمية والرقي الاقتصادي على مختلف الأصعدة والذي له علاقة مع مختلف الشرائح بالمجتمع"[18]

– أن يعيش الأفراد في مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات شخصيتهم من خلال ثقافتهم ومنظومتهم التعليمية والفكرية والدينية والثقافية والاجتماعية.

- حماية وصيانة الهوية الثقافية من الإختراق أو الإحتواء من الخارج، ويعني أيضا الحفاظ على العقل من الإحتواء الخارجي وصيانة المؤسسات التعليمية في الداخل من الإنحراف.

- ويعني السكينة والإستقرار والإطمئنان العقلي والنفسي وإختفاء مشاعر الخوف على مستوى الفرد والجماعة في جميع المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

- طمأنينة الفرد والمجتمع إلى أن منظومته الفكرية والثقافية والخلقية ومبادئه وقيمه ليست موضع تهديد من أي فكر أو معتقد منحرف أو متطرف.

- ويعني صيانة عقول أفراد المجتمع ضد أية إنحرافات فكرية أو عقدية مخالفة لما تنص عليه تعاليم الدين الإسلامي الحنيف أو أنظمة المجتمع وتقاليده[19].

2-2. أهداف الأمن الفكري:

يمكن القول أنّ الأمن الفكري لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرابط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوك أفراده وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى. وهو يهدف فيما يهدف أيضا إلى حماية العقول من الغزو الفكري، والإنحراف الثقافي، والتطرف الديني بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني من خلال إشاعة روح المحبة والتعاون بين الأفراد وإبعادهم عن أسباب الفرقة والإختلاف، وتتمثل **أهداف الأمن الفكري تتجلى في:**

"- حماية العقول الناشئة من الغزو الفكري، والانحراف الثقافي، والتطرف الديني.

- تحقيق الأمن والإستقرار.

- حماية كل مكلف من اتباع الفكر الضال والمنحرف.

- المحافظة على هوية المجتمع.

- قيادة الإنسان إلى الطريق المستقيم بإعداد أفراد المجتمع منذ مرحلة الطفولة في الابتدائي وفق مناهج ومقررات دراسية هادفة لترسيخ الأمن الفكري.

- غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز دور الإيمان بالله عز وجل وما جاءت به الشرائع الدينية، وتغرس روح الانتماء للأمة والوطن.

- ترسيخ مفهوم الفكر الوسطي المعتدل الذي تميز به الدين الحنيف.

- تحصين أفكار الناشئة من التيارات الفكرية الضارة.

- تربية الفرد على التفكير الصحيح القادر على التمييز، وعلى تنمية روح الإبداع لديه بحيث يكون سببا في نهضة الأمة.

– إشاعة روح المحبة والتعاون بين الإنسانية جمعاء، والبعد عن الحقد والكراهية.

– الإحساس بالمسؤولية تجاه الأمة والمجتمع، بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه نحو الأفضل[20].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ تعزيز "الأمن الفكري" في المجتمع ليس مسؤولية جهة واحدة فقط، بل هو مسؤولية المؤسسات الاجتماعية، التعليمية منها والثقافية والدينية، ومسؤولية السلطات المعنية في كل بلد، وإنما قدمت المؤسسات الاجتماعية على مؤسسات الدولة لأنَّ تأثيرها أكبر، والدور الذي تقوم به فعال وحيوي في المساهمة في تحقيق أعلى مستويات "الأمن الفكري".

فدور الأسرة والمدرسة والجامعة والمسجد بل دور العبادة كافة، ويضاف إليها وسائل الإعلام بكل أنواعها ومنصات التواصل، كل ذلك مسؤول عن تعزيز الأمن الفكري، وبعده يأتي دور السلطات المعنية.

فالأسرة هي المدرسة الأولى والحصن التربوي المنيع الذي يتم فيه الإعداد الأولي للفكر السليم القائم على التربية السلوكية، والذي يشكل العنصر المقاوم للتأثير الفكري، فدور الأسرة بدأ بالتراجع أمام الانفتاح العالمي الكبير، ولكن يبقى وازع التربية والسلوك أهم أمر بالنسبة للطفل.

وهنا يأتي دور الأب والأم في مواكبة المتغيرات الهائلة العالمية وغرس القيم والتربية الفكرية والتثقيف الموجه. ودور المؤسسات التعليمية من المدارس والجامعات دور محوري، فمهمتها تنمية الأفكار والعقول وحمايتها، والعمل على نشر قيم الإنتماء وبناء الأخلاق وربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الفكرية المعاصرة" [21] .

يمكن القول أن الأمن الفكري لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرباط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوك أفراده وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى. وهو يهدف فيما يهدف أيضا إلى حماية العقول من الغزو الفكري، والإنحراف الثقافي، والتطرف الديني، بل يتعدى الأمن الفكري ذلك ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني .

2-3. أهمية الأمن الفكري:

هو حماية النشىء من الوقوع فيما وقع فيه من سبقهم من الشباب، ويكون ذلك بالتوجيه الهادف عن طريق المؤسسات الدينية والاجتماعية في المجتمع، والتي تقوم بدور كبير في وقاية المجتمع، ومن أهم المؤسسات التي تقوم بهذا الشأن ولها دور وقائي في معالجة مثل هذا الفكر المسجد، والمدرسة والأندية الثقافية والرياضية، فالخدمات التي تقوم بها مثل هذه الجهات هامة وضرورية كالوعظ والإرشاد والتوجيه النفسي والسلوكي والاجتماعي والتربوي والتعليمي، والنشاط الرياضي والثقافي، واستغلال أوقات الفراغ عند الشباب وشغلها بما يفيد من أنشطة نافعة للفرد والمجتمع، وهذا لا يكون له تأثير إلا إذا كان

القائمين على هذه المؤسسات لهم قدرة وكفاءة للتصدي لمثل هذه الأفكار وتوجيهها التوجيه السليم والذي يعود بالفائدة على الشباب والمجتمع.

إن أهمية الأمن الفكري تنبع من ارتباطه بدين الأمة، وأساس ذكرها وعلوها، وسبب مجدها وعزها ومن غايته المتمثلة في سلامة العقيدة، واستقامة السلوك، وإثبات الولاء للأمة، وتصحيح الانتماء لها.

- الأمن الفكري يحمي ويصون الهوية الثقافية من الاختراق أو الإحتواء الخارجي.
- الأمن الفكري يهدف إلى حفظ الفكر السليم والمعتقدات والقيم الكريمة.
- الامن الفكري مهم لأنه مرتبط بهوية الأمة وإستقرار قيمها والحفاظ على مبادئها.
- يساهم الأمن الفكري في تربية الفرد على التفكير الصحيح القادر على التمييز بين الحق من الباطل والنافع من الضار.
- يرسخ الأمن الفكري مفهوم الفكر الوسطي المعتدل الذي تميز به الدين الإسلامي الحنيف للمجتمع من كونه المدخل الحقيقي للإبداع والتطور والنمو لحضارة المجتمع وثقافته، وأنَّ في وجوده حماية للمجتمع عامة[22].

2-4. العوامل المؤثرة على الأمن الفكري:

– الطريقة التلقينية في التدريس، حيث يكون التلميذ مستمعا دائما ولا يحاور، فهو مستجيب فقط ولا دور له، مما يجعل التلميذ مستهلكا ومستقبلا للمعلومات من أي شخص.

– الاستخدام العشوائي لقنوات التواصل الاجتماعي في التربية والتعليم المدرسي، حيث تعددت هذه الوسائل وسهل حملها وتخبئتها لصغر حجمها، وبذلك تعددت الأدوات وتنوعت المعطيات والمعلومات مع ضعف الرقابة والتوجيه.

– خطورة الفكر المنحرف على المجتمع من خلال ما يتم نشره واستقباله من طرف التلاميذ في المدارس.

– ضعف الرقابة من طرف الأسرة والمؤسسة التعليمية المدرسة والمجتمع عامة بحيث تعددت وسائل نشر الانحراف الفكري في المجتمع والمدرسة والأسرة.

– ضعف المناهج التدريسية والتي تعتبر من العوامل المؤثرة في التلاميذ مند صغره من خلال تدريس المقررات التي تساهم في نشر الروح الوطنية وتعزيزها للإنتماء الوطني والحس والشعور الوطني للتلاميد والقيام بترسيخ خصائصه ومميزاته الوطنية الهادفة لتعزيز الأمن الوطني والمواطنة الصالحة في نفوس التلاميذ من صغرهم [23].

2-5. وسائل حماية الأمن الفكري:

تتطلب حماية الأمن الفكري للتلاميذ في المدارس الابتدائية وجود وسائل وقائية، ووسائل علاجية من الإنحراف الفكري من خلال إستخدام الأساليب الحديثة المبنية على دراسات وأبحاث علمية تجسد (الوقاية) و(التأهيل) و(الرعاية) تتمثل في:

2-5-1. الوسائل الوقائية:

- إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه، وترسيخ الانتماء لدى الشباب لهذا الدين الوسط واشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية.
- إن من أهم ما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية أن تضمن برامجها فصولاً عن الأمن الفكري تصب في قناة الوقاية من الانحراف الثقافي والغزو الفكري، وذلك عن طريق نشر المبادئ الفكرية القويمة ومبادئ الفضيلة والأخلاق.
- من الأهمية بمكان أن يتعلم الطالب كيف يتحقق أمن المجتمع بصفة عامة، وأمنه بصفة خاصة من خلال تهيئة نفسية واجتماعية للتكيف مع القيم والآمال وتطلعات المجتمع.
- معرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها: فلا بد من تعريفهم بهذه الأفكار وأخطائها قبل وصولها إليهم منمقة مزخرفة فيتأثرون بها، لأن الفكر الهدام ينتقل بسرعة كبيرة جداً ولا مجال لحجبه عن الناس.
- الإهتمام بالتربية في المدارس والمساجد والبيوت وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.
- يجب أن يحصل تفاعل بين المؤسسات التعليمية ومحيطها، بحيث يجعل منها مؤسسات مفتوحة رائدة في تعميم التربية والمعرفة، مما يسهل لها متابعة رسالتها السامية في إيجاد المواطن الصالح، بحيث يتهيأ ذهنياً ونفسياً للتوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية.
- ينبغي ألا نغفل أهمية دور المدرسة في الكشف عن المظاهر ذات المؤشر الانحرافي الفكري أو الأخلاقي منذ بدايتها، ودراستها دراسة دقيقة ومعالجتها عبر الإرشاد الطلابي بالمدرسة، والاتصال بولي أمر الطالب لتنظيم التعاون مع الإدارة المدرسية قبل استفحال المشكلة، وعلاجها قبل أن تصبح سلوكا اعتياديا.
- إتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد، وتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع، لأن البديل هو تداول هذه الأفكار بطريقة سرية غير موجهة ولا رشيدة مما يؤدي في النهاية إلى الإخلال بأمن المجتمع.[24]

2-5-2. الوسائل العلاجية:

●**المرحلة الأولى:** مرحلة الحماية من الإنحراف الفكري، ويتم ذلك من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولية والثانوية وغيرها من المؤسسات ويكون ذلك وفق خطط مدروسة تحدد فيه الغايات والأهداف.

●**المرحلة الثانية:** مرحلة المناقشة والحوار قد لا تنجح جهود الوقاية في صد الأفكار المنحرفة من الوصول إلى بعض الأفراد سواء كان مصدر هذه الأفكار داخليا أم خارجيا.

●**المرحلة الثالثة:** مرحلة التقويم والعمل في هذه المرحلة يبدأ بتحقيق الفكر المنحرف وتقدير مدى خطورته باعتبار ذلك نتيجة للحوار والمناقشة ثم ينتقل العمل الى مستوى آخر هو تقويم هذا الفكر وتصحيحه قدر المستطاع بالإقناع وبيان الأدلة والبراهين تنجح هذه المرحلة تنقل الى مرحلة التالية.

●**المرحلة الرابعة:** مرحلة المساءلة والمحاسبة والعمل في هذه المرحلة موجه إلى من لم يستجب للمراحل السابقة ويكون بمواجهة أصحاب الفكر المنحرف ومساءلتهم عما يحملونه من فكر، وإصدار الحكم الشرعي في حق من يحمل مثل هذا الفكر لحماية المجتمع من المخاطر التي قد يترتب عليه.

●**المرحلة الخامسة:** مرحلة العلاج والإصلاح :وفي هذه المرحلة يكثف الحوار مع الأشخاص المنحرفين فكريا، ويتم ذلك من خلال المؤهّلين علمياً وفكرياً في مختلف التخصصات خصوصا العلماء المؤهلين على مقارعة الشبهة بالحجة.

هذه أهم مراحل تحقيق الأمن الفكري الغاية منها الوصول الى أعظم النتائج التزاما بالمنهج الإسلامي القويم والعمل على تحصين العقل من الشكوك والشبهات[25]

ثالثا- تعزيز الأمن الفكري المدرسي والتربوي في الجزائر:

3-1. مفهوم الأمن الفكري في المؤسسات التربوية والتعليمية:

الأمن الفكري من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية له أهمية كبيرة، ذلك للدور الكبير الذي يقع على عاتق المؤسسات التربوية التعليمية سواء كان في تصحيح المفاهيم أو غرس القواعد الصحيحة في المنطلقات الفكرية، فمن خلال المؤسسات التربوية التعليمية ينطلق افراد المجتمع يطبقون ما تعلموه في هذه المؤسسات ويمارسون ما فهموه من الأفكار والتوجهات كلاً في مجاله وعمله الذي يخدم فيه وطنه يقول العلامة محمد الطاهر بن عاشور " نحن نشتغل في هذا العالم لنحصل السعادة حيثما توجهنا وذلك بجلب المنافع وإتقاء المضار، فنحن إذا في أشد الاحتياج إلى العلم بوجوه استقامة الأشغال وهي المراد من التعليم ليكون المتعلم بذلك راضيا عن نفسه ، واثقا بحصول مبتغاه من عمله " ثم يقول " لأجل هذا كان من واجب كل داع إلى التعليم أن يوضح لطالبيه الغايات التي يحصلوا من مزاولة التعليم سواء كانت غاية دنيويه أو أخروية، فالتعليم الصحيح إذا يرمي إلى إنشاء أرقى أصناف الناس من كل من تمرس

بالأشغال والأعمال "فالمؤسسات التربوية التعليمية لها مسؤوليات صناعة العقول ، والأفكار وتصحيح المفاهيم، وكذلك صياغة التوجهات الصياغة الصحيحة ، بالإضافة إلى التأسيس والبناء العلمي المتين.

إن مفهوم الأمن الفكري في المؤسسات التربوية والتعليمية هو القدرة والمحافظة على سلامة الأفكار والمعتقدات الصحيحة لدى الأفراد مع تزويدهم بأدوات البحث والمعرفة وبيان طرائق التفكير الصحيح، ويكمل هذا ويتممه مسلك الأدب والتربية وحسن الإتصال لذلك دور المؤسسات التربوية والتعليمية دورا تراكميا مرحليا ، يقدم الأسلوب الأمثل في ترشيد عقل المتعلم وتوجيهه بحسب فئته العمرية " إن الهدف الأساسي من كل ما نتلقاه من تعليم وتدريب هو أن نحاول ترشيد أحكامنا العقلية ، التي نستند إليها في كل القرارات التي نتخذها في جميع مجالات الحياة ، وهذا يعني أن على التربية والتعليم استهداف تكوين (العقل المثقف)[26] وهو الذي إجتاز عددا كبيرا من حالات التدريب على التفكير المستقيم " إن دور المؤسسات التربوية دور عظيم وهام في توجيه الفرد المتعلم في إختيار القرار الأصوب، إن دورها مهم في تعزيز قدرة الفرد في تمييز الأفكار الرديئة وإبعادها ، ولاشك أن هذا لا يتأتى إلا بعد جهد يبذل داخل هذه المؤسسات في زرع أدوات التقييم العقلي والفكري الذي يستطيع فيه الفرد أن يميز بين الأفكار والشبهات وذلك على ضوء الفهم الصحيح للنصوص الشرعية والاستيعاب الكامل لمقاصد الشريعة ضروريا، ويتمم هذا ويكمله أن تكون المؤسسات التربوية والتعليمية قادرة على زرع القيم في نفوس الأفراد تلك القيم التي تغرس في نفوس الأجيال المبادئ السامية والكريمة، تغرس في نفوسهم المصالحة النفسية والمناعة القلبية والقدرة على تجاوز كثير من أزمات الحياة " إذا كانت القيم التربوية وعلى رأسها القيمة الإيمانية تترك أثرها في النفس والجسم طمأنينة وسكينة ، فإن في ترابط عضوي مع تلك الآثار، تخلف أثرها الواضح في عقل المسلم بفضل ذلك النسيج المحكم من الحقائق والتشريعات وأنماط السلوك التي يتصل بكيان المسلم فما تقدمه المؤسسات التعليمية من دور علمي في تنمية المعرفة وما تقوم به من زرع للقيم التربوية في نفوس الأفراد، لاشك أن القيام بهده الأدوار سوف يجعل المؤسسات التربوية والتعليمية قادرة على تجاوز أي انحراف فكري [27]، وسوف يكون أفراد تلك المؤسسات قد تحصلوا على رصيد كبير من القدرة على تجاوز الكثير من الشبهات والشهوات ، ذلك أن قدرة المؤسسات التعليمية والتربوية على إحداث تغيير إيجابي في نفوس الأفراد على شتى المستويات ، سواء كان على المستوى الفكري أو المستوى السلوكي والأخلاقي ، هو محور العملية التعليمية وهدفها الأسمى الذي يصب في مصلحة المجتمع.

3-2. المدرسة والأمن الفكري:

أن التعليم يعد أحد الركائز الأساسية التي يسعى المجتمع من خلالها إلى تحقيق الأمن والإستقرار فالأمن والإستقرار لن يتحققا إلا من خلال الوعي العميق بالعقيدة، والقدرة على التمييز بين الصواب

والخطأ، والقدرة على تحفيز الذات لإكتساب المزيد من المعرفة، وهو ما تهدف إليه المؤسسات التعليمية بمراحلها وأنواعها المختلفة، ويرتبط الأمن إرتباطا وثيقا بالتربية والتعليم، إذ بقدر ما تغرس القيم الأخلاقية والغايات النبيلة لدى أفرد المجتمع يسود ذلك المجتمع الأمن والاستقرار، وتعد التربية أحد الأنساق الاجتماعية التي تلعب دوراً مهماً في الحفاظ على بناء المجتمع واستقراره حيث يرى علماء النفس أن للتربية وظيفة مهمة وحيوية في بناء المجتمع وبقاءه من خلال ما يقدمه النظام التعليمي من معايير وقيم للمجتمع من جيل إلى آخر.

" أن مهمة المؤسسات التعليمية لا تقتصر على تعليم القراءة والكتابة وإعطاء مفاتيح العلوم للطلاب دون العمل على تعليم الناس ما يحتاجون إليه في حياتهم العلمية والعملية وترجمة هذه العلوم إلى واقع يلمسه الناس إذ أهم شيء يحتاجونه ولا حياة لهم بدونه هو الأمن في الأوطان لأن الأمن هو مسؤولية الجميع .وبما أن المدرسة هي التي قد تحول دون انحراف التلاميذ، فإنها قد تتسبب فيه، أن تعمل المؤسسات التعليمية على أن لا تكون منطلقا للانحرافات الفكرية، وألا يجد مناخا ملائما لنشر أفكارهم داخل المدرسة التي تمثل بيئة مغرية ومناسبة لكثير من دعاة الفكر المنحرف والمتطرف لهذا كانت الوظيفة الأساسية للمدرسة في نظر الإسلام هي تحقيق التربية الإسلامية بأسسها الفكرية والعقيدية."[28]

للتربية أساليب تتعدد ممارساتها من أجل تحقيق أهداف معينة، وكل أسلوب يجب أن يكون منسقا ومنظما ومرتبطا بطبيعة الموقف التربوي، ومتغيرا بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة، وللتربية في المدارس قنوات يجب إستغلالها لتربية النشىء من خلالها حتى تعزز الأمن الفكري لديهم.

" فدور المدرسة في تحقيق الأمن الفكري كمؤسسة تعليمية من أهم المؤسسات التي تقوم على تنشئة العقول وتحقيق التكيف والتوافق ورعاية النشء في مختلف جوانبه الجسمية والنفسية والتربوية والانفعالية والاخلاقية والاجتماعية فالمدرسة عبارة عن مؤسسة إجتماعية هادفة تقوم بوظيفة التعليم الأساسية وبجانب القيام بمهمة التعليم تقوم أيضا بتعليم السلوك المقبول اجتماعيا والاخلاق السوية وبذلك تساهم بشكل فعال في التنشئة الاجتماعية و بناء هوية افراد المجتمع، فالمدرسة تتحمل مسؤولية حماية وتحصين التلاميذ ووقايتهم من أي نوع من الإنحرافات من خلال إستخدام أسلوب الحوار معهم وفتح مجال المناقشة الهادفة والمثمرة والتعبير عن الآراء بمختلف الوسائل الممكنة وفي مختلف الأنشطة التعليمية و تعزيز ثقافة التسامح لديهم . المدرسة تحمل دورها في تقليص الارادة الإجرامية والإنحراف لدى افرادها الذين يرتبطون إرتباطا وثيقا بين الأمن والتربية والتعليم، وللمدرسة دورين أساسيين هما:

– المدرسة تضم متعلمين من مختلف فئات المجتمع ومن مختلف الأعمار بدءا بالمستوى الابتدائي فالمتوسط فالثانوي، وفي المراحل الأولى من التعليم خصوصا يسهل صياغة وتكوين التلاميذ وبالتالي فان

هذا التلميذ إذا تلقى التوجيه السليم فان هذا يسمح للمجتمع بالحصول على أفراد ذوي توجهات إيجابية سليمة وصحيحة.

– المدرسة تضم القائمين على المؤسسات التعليمية يجب أن يكون لهم قدرات التأهيل الضرورية والمناسبة التي تجعلهم يدركون أهمية الأمن والأمن الفكري وبالتالي الشعور بمسؤوليتهم تجاه هذا الأمر[29].

وأهم أدوار المدرسة في تعزيز الأمن الفكري: تتجسد من خلال إجماع الباحثين على مجموعة أدوار يمكن للمدرسة المساهمة في إنفتاح المدرسة على المجتمع وتفعيل دورها في التأثير على المجتمع.

– تفعيل التعلم المبني على الحوار والتفكير الإبداعي مما يسمح للتلميذ موازنة القضايا وبحث الحقائق بشفافية ومن مختلف الزوايا مما يبعده عن الوقوع في فخ الافكار غير السليمة.

– عملية إنتقاء أعضاء هيئة التدريس بحيث يمتلكون المؤهلات العلمية والأخلاقية وقدرات التواصل الكافية لتقديم المعلومات الصحيحة للتلاميذ، إضافة لتميزهم بقوة الشخصية الثابتة والقادرة على إستيعاب التغيرات الحضارية دون الإخلال بثوابت المدرسة التربوية والتعليمية في إطارها الوطني.

– تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى المتعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر وتوظيف المناهج في هذا الشأن من خلال الإرتقاء بعملية التدريس المواد العلمية للمتعلمين وربطها بواقع الحياة المعاش وتوجيه السلوك التلاميذ سلوكا صحيحا.

– تعريف المتعلمين بالتحديات والمستجدات ومعايشتها بإستخدام التفكير العلمي والتفكير الناقد الذي يمكنهم من تمييز وإنتقاء ما يتماشى وثوابت المجتمع ورفض كل متناقضاتها.

– تنمية قيم المواطنة وغرس حب الوطن والاعتزاز بالإنتماء له، فالتعليم الذي تكون أهدافه هو إنتاج المعرفة دون علم يدرب العقل على التفكير أو ينمي الشعور بالمواطنة أو بالحقوق والواجبات لاينفع من يتعلم به.[30]

– المحافظة على تماسك المجتمع ووحدته وتوازنه وفق أساليب علمية، والإبتعاد عن كل ما يثير التمايز في التعامل داخل المدرسة، والعمل على إحترام حق التلميذ وإدراك حاجته إلى التعليم، وإفساح فرص للتلميذ لممارسة أنشطة غير المنهجية، وإكساب التلميذ القيم والمفاهيم الدينية الصحيحة والعمل على زرع قيم حب العمل في نفوس التلميذ وضرورة فهم المناهج الفكرية وتحقيق معنى التسامح والسلام ونبذ الأفكار المظلة المتطرفة عن العمل التربوي، وحماية التلميذ من أخطار المجتمع، وإكساب التلميذ مهارات الثقة بالنفس.[31]

وبالتالي فإن المؤسسات التربوية والتعليمية من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن والإستقرار في المجتمعات، وإن حماية عقول التلاميذ منذ الصغر واجب يشترك فيه جميع الأفراد والمؤسسات والهيئات في المجتمع. بحيث أن للإدارة المدرسية دور بالغ الأهمية في تنشئة شخصية التلاميذ من خلال

إستكمال دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بتطويع سلوكهم وتوجيههم وإكسابهم القيم والمفاهيم الصحيحة، مما يحصن التلميذ ضد المؤثرات الفكرية السلبية مهما كان مصدرها، فمنظومة المناهج الصحيحة والسليمة، لها دور مهم وفاعل في جميع المراحل الدراسية وهذا الدور يبدأ بالتوعية والوقاية وتنتهي بالتقويم والمعالجة وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعتبر أساس ترسيخ القيم التربوية، فإذا قامت هذه المؤسسة بدورها وواجبها بتوجيه التلاميذ التوجيه السليم، الذي يساهم في حبهم لمجتمعاتهم ووطنهم وأمتهم وقاداتهم وعلمائهم، فإن فعلت ذلك فقد أضافت للمجتمع أفرادا وجماعات صالحة وسليمة الفكر والمعتقد والتوجه، فالمدرسة كمؤسسة مهمة تربويا لها دور بارز وأثر قوي في بنان شخصية الناشئة عبر المراحل العمرية المختلفة، فهي تتيح للطفل الفرصة لتنمية مداركه وإحساسه وشعوره بالإنتماء للمدرسة من خلال تفاعله الاجتماعي بسلوكه مع أقرانه ومعلميه، ومرحلة الطفولة من أهم مراجل حياة الإنسان، حيث تتشكل من خلالها شخصيته بأبعادها المختلفة: المعرفية والانفعالية والسلوكية.

وتحديد دور المؤسسات التربوية ممثلة إدارتها في تحقيق الأمن الفكري لطلبة المرحلة الابتدائية ويمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- إستمرار المؤسسة التربوية في عمليات التنشئة الاجتماعية، من أجل تكوين شخصية التلميذ وإلمامه ما يدور حوله.
- تكامل الجهود التربوية بين البيت والمدرسة والمجتمع من أجل تكوين جيل نافع.
- الإدارة المدرسية تعمل على ترسيخ أنماط السلوك الاجتماعي، وتبسيطها للناشئين.
- تعليم التلاميذ الانظباط والالتزام وحسن التصرف، والتعامل المتزن في إطار فهمهم للواقع المحيط بهم.
- سعى الإدارة المدرسية على ربط الأنشطة التعليمية والتربوية الجهود المجتمعية، من أجل تلاميذ لهم مكتسبات من القيم تجعله عنصرا فاعلا، يسعى وفق قيم مجتمعية ومحيطة إلى التفاعل والمشاركة في تحقيق أهدافه وتطلعاته.[32]

3-3. اللجنة الوطنية للمناهج ودورها في تعزيز الأمن الفكري في المدرسة الجزائرية:

لقد أدركت اللجنة الوطنية للمناهج الحالية منذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة وفق مبادئ الإصلاح التي حددتها قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002 وكذا توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

إن هذه الوثيقة التي عنوانها المرجعية العامة للمناهج هي وثيقة تذكر بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتحدد المرجعيات والمبادئ:

أ- مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها:

- الإنتماء للجزائر بإعتباره روح التضامن التاريخي قديما وحديثا.

- الشعور بالإنتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغة العربية والعلم والنشيد الوطني.

- الإنفتاح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا.

ب- مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية:

- الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية إستمرارا للقيم والمبادئ التي إنتهجت عليها منذ الإستقلال.

- الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار والمجتمع الجزائري يؤكد على النوعية فيما تقدمه المدرسة.

ج- مبادئ منهجية تتعلق بإعداد مناهج جديدة:

- مبدأ الشمولية الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الإنسجام التام للعملية التربوية والجانب البيداغوجي.

- مبدأ الإنسجام الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

- مبدأ الملاءمة التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

- مبدأ المقروئية الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

- مبدأ قابلية التقويم للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.

- **وهذه بعض النماذج المستخلصة:**

تحدد المرجعية العامة للمناهج المعطيات الأولية الضرورية لإنجاز المناهج الجديدة من خلال:

- أسس المناهج وتأصلها الوطني والعالمي، وكذا الإطار الذي أحدثته الغايات التربوية والتعليمية.

- المفاهيم العملية الأساسية مثل: المنهاج، التعليم والتعلّم، القدرة والكفاءة، التشارك الفوقي والخصوصية، المهارة العامة التي ينبغي تنصيبها في مختلف محطات المسار الدراسي. ميدان المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّم، وتنظيمها في كل مجال من مجالات المواد

- أجهزة التقويم والقيادة لمختلف مراحل إنجاز المناهج الجديدة وتطبيقها.

ولما كانت المرجعية العامة للمناهج قد أنجزت قبل صدور القانون التوجيهي للتربية في يناير 2008 فإن هذه الوثيقة قد خضعت للمراجعة حتى تتكيف ومواد القانون التوجيهي والتي منها ما يتعلق بـ:

– **الجوانب التنظيمية:** مثل هيكلة المسار الدراسي بعد قرار التعميم التدريجي للسنة التحضيرية من التعليم ما قبل التمدرس وإعادة هيكلة التعليم الثانوي، وتحديد المواقيت المدرسية وتنظيم السنة الدراسية رزنامة التدريس والدروس والعطل السنوية والموسمية [33].

كما أن الإجراءات بالقانون التوجيهي رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008 الذي أكد المهام المعتادة للمدرسة، وعلى المهمة الرئيسة، ألا وهي: تدعيم قيم الهوية التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه وتاريخه وفضائه الجغرافي وقد أدى تطبيق إجراءات الإصلاح هذه في مختلف القطاعات الوزارية المعنية إلى خلق فرصة لا تعوض للتكفّل الحازم والمنهجي، وفي إطار منسق، بتطبيق سياسة تربوية رشيدة ومستمرة في مجال التغيير، ثم التعديل الدوري للمناهج ومسارات التعليم والتكوين الملائمة، والتي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية.

ويشكل التغيير البيداغوجي حجر الزاوية في المنظومة التربوية المجددة والتي تم تخطيطها في إطار الإصلاح الذي باشرته وزارة التربية الوطنية. وهي مهمة ترتكز على ما استجد في مجال العلوم التربوية وعلى مكتسبات المنظومات الناجحة عبر العالم. إنها مبنية أساسا على ضرورة إستعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلّم.

– ضرورة تغيير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على عملية الحفظ والإسترجاع للمعلومات، إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على إستعمال عقله الناقد.

– تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلّم، ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

– التغيير البيداغوجي يتطلب بالضرورة من المدرسة أن تفكر إذن في المبادئ الأساسية، وكيفيات التنظيم البيداغوجي والإداري، والمناهج، وتكوين المؤطرين.[34]

– **الجوانب المتعلقة بالمناهج:** إن مهمة كل تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه قيم مشتركة بين كل الأعضاء: سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية

– **الجوانب المتعلقة بالقيم الفردية والجماعية:** وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم وقد حدد القانون التوجيهي في مقدمته، لا سيما الفصلين الأول الثاني من الباب الأول، مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والمواطنة.

- الإعتزاز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك بترقية والحفاظ على القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة.
- التكوين على المواطنة.
- التفتح على الحركة التقدمية العالمية والإندماج فيها.
- التأكيد على مبدأ الديمقراطة التشاركية التربوية في المجال التعليمي.
- ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها.

ويبقى المنهاج العام الذي يشمل مجموع برامج المواد الإطار الموحد الذي يحقق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق هذه القيم، وتتكفل كل مادة دراسية وفق إستعداداتها الخاصة بشكل مميز ومفضل أو بشكل تكاملي القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية وتقدم هذه القيم وفق محورين مرجعيين:

- النصوص المؤسسة للأمة.
- السياسة التربوية.

فالمهام التي حددتها وزارة التربية الوطنية وتسهم في تعزيز الأمن الفكري في المدرسة الابتدائية تتلخص في مايلي:

- تحرص مؤسسات التربية والتعليم في الجزائر على تنفيذ سياسة الدولة والتي تتضمن تحقيق المواطنة الصالحة ونشر ثقافة الأمن الفكري، وكان لوزارة التربية جهود ملحوظة في هذا الجانب من خلال مهام حددتها القوانين التنظيمية من وزارة التربية، ومن هذه المهام:
- إحترام التلميذ ومعاملته معاملة تربوية تحقق له الأمن والطمأنينة وتنمي شخصيته، وتشعره بقيمته وتراعي قدراته ومواهبه، وتغرس في نفسه حب التعلم والمعرفة، وتكسبه السلوك الحسن والتعامل السليم مع الآخرين وتؤصل فيه الإستقامة والثقة بالنفس.
- القيام بالدور التربوي والإرشادي والتوجيه والتوعية الشاملة للتلاميذ في القسم، ورعايتهم سلوكيا وإجتماعيا، ومتابعة تحصيلهم وتنمية مواطن الإبداع والتفوق لديهم وبحث حالات الضعف والتقصير وعلاجها، وذلك بالتعاون مع معلميهم وأولياء أمورهم، ومع إدارة المدرسة.
- التعاون بين الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة من أجل تحقيق إنتظام الدراسة وجدية العمل وتحقيق البيئة المساعدة على التعلم في المدرسة.
- دمج تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.
- توظيف طرائق التعلم ومصادره التي تدفع بالتلميذ للمشاركة في تعلم فاعل متمحور حوله.
- بناء شراكة مجتمعية من خلال التواصل مع الأسرة التربوية ومؤسسات المجتمع.

– تصميم خبرات تعلم للتلميذ تتميز بالمرونة في التعلم والتعرف على مدلولات التعليم، وتمكن من الربط بين البيئة داخل القسم والمدرسة والبيئة خارج المدرسة.

– التعرف على المشكلات والعقبات الشخصية التي تحول دون قدرة التلميذ على التحصيل العلمي.

– تزويد التلميذ بالمهارات المطلوبة للتعلم والمساهمة في بناء شخصيته التي تمكنه من فهم ذاته وقدرته وميوله وممارسة دور إيجابي في العملية التعليمية.

– توجيه التلميذ ومتابعته من خلال مرافقته مرافقة دائمة ومستمرة من طرف كل الفاعلين مثل الأسرة والمدرسة ممثلة في المعلم والإدارة والمشرفين [35].

وعليه فإن إعادة تأسيس المناهج الدراسية على رؤية علمية وعملية ركيزة أساسية في التربية المعاصرة، والهدف الأسمى هو تأسيس مناهج دراسية متكاملة في جوانبها الدينية والتربوية والفكرية والثقافية والاجتماعية وفق رؤية إجتماعية لتنشئة الأجيال وتكوينهم بما يضمن تحصين أمنهم الفكري والمحافظة عليه.

خاتمة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التي روادها من أبناء المجتمع وتجمعهم على وحدة الأمة والهدف، ووحدة الوسائل، ولذا كان عليها أن تعد أبنائها بما يتوافق مع الأمن الفكري الذي يتجلى في الإيمان بالوطن الذي يعيشون فيه، كمطلب حتمي وضروري، يجب الدفاع عنه والولاء له، فهي إذن من أهم المراكز والمؤسسات التعليمية التي تأخذ على عاتقها هذه المهمة مما لها من أهداف تتحدد على كل المستويات خاصة منها الدينية والسياسة والاجتماعية والاقتصادية، وتبقى المدرسة هي التي يجب عليها أن تحافظ على الأمن الفكري للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، فعلاقة المدرسة بالأمن الفكري يجب أن يرتكز على تأسيس لمناهج ومقرارات دراسية تتضمن مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الفعالة مع مكونات المجتمع، مع توفير كل الإمكانيات والوسائل والسبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة بين المناهج والمدرسة والمجتمع والتلاميذ على مستوى التطبيق والممارسة، من خلال أن المناهج هي النقطة التي تصل الطفل بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي يتصل بها كل المجتمع لتحقيق أهدافه، وتحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على الأساليب التي تعالج بها المناهج الدراسية في أي مجتمع، وقد أُعتمد في بناء المناهج الجديدة الجزائرية على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، نظرا لنجاعة المقاربة بالأهداف التربوية، واعتماد المقاربة بالكفاءات التي هي إمتداد للمقاربة بالأهداف بما يتوافق وتحقيق الأمن الفكري للتلاميذ وللمعلم ولمختلف مكونات المدرسة الجزائرية.

وفي الأخير نقدم مقترحاتنا فيما يخص رؤيتنا **للمناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية ودورها في تعزيز الأمن الفكري في الجزائر.**

الاقتراحات:

- سلامة إعداد المنهج الدراسي ومقراراته العلمية والعملية ومصادره من خلال تطبيق طرق التعليم المختلفة لتحقيق أقصى كفاءة في العملية التعليمية، وعدم الاقتصار على طرق التدريس القديمة، بل إدخال طرق جديدة للتدريس والتنويع في المنهج الدراسي بما يتوافق مع الميول والرغبات والقدرات والفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، والاستعدادات الشخصية لهم.
- تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات التعليمية، ومؤسسات المجتمع المدني في تعزيز الأمن الفكري للتلاميذ من خلال البرامج وورش العمل واللقاءات المختلفة لتنمية قيم الأمن الفكري لدى المتعلمين وغيرهم.
- تطوير مناهج دراسية تهتم بالمعلمين، وتضمينها مقررات تتناول الأمن الفكري وقضاياه وتأمينهم فكريا، من خلال وضع آليات لتفعيل دور المعلم، وخاصة معلم التربية الإسلامية، مع تزويده بفنيات التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة.
- تطوير مهارات المعلمين للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها من خلال الاهتمام ببرامج تدريبهم وتنميتهم مهنيا.
- ضرورة الإشراف التربوي الدائم والمستمر من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية بالمتابعة والتوجيه والإرشاد لمختلف مكونات المدرسة الوطنية لحماية المتعلمين من الغزو والتخريب الفكري.
- تفعيل اللوائح والتشريعات التي تحدد سلوك المعلم والإدارة المدرسية الإيجابي، لحماية أفكارهم ومعتقداتهم، وتوجيه إتجاهاتهم نحو الوطن والإنتماء إليه بما يضمن نشره ونقله للتلاميذ بصورة صحيحة وسليمة.
- التوعية الإعلامية المقصودة بدور المعلم في تعزيز الأمن الفكري، عبر وسائل الإعلام المختلفة ومرافقتها بوضع الخطط الهادفة والمنظمة لمواجهة أي مستجدات تحدث في المدرسة تؤثر على التلاميذ.

- **الهوامش والمراجع:**

[1]- جمانة محمد عبيد، المعلم، إعداده، تدريبه، كفاياته، ط1، دار صفاء، عمان الأردن، 2006 ص 72.

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التدريس العامة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2002، ص 102.

[3]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المرجع السابق، ص 51.

[4]- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004، ص 62.

[5]- لشهب أسماء، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 9، العدد30، سبتمبر2017، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، ص 227.

[6]- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن، 2008، ص9.

[7]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط6، دار الفكر، عمان، الأردن 2014، ص 55.

[8]- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2001 ص 71.

[9] - رحموني دليلة، برو محمد، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 6، العدد1، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي- وزو، الجزائر 2015، ص157.

[10]- رحموني دليلة، برو محمد، المرجع السابق، ص 158.

[11]- صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج المدرسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2006، ص 112.

[12]- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 2002، ص 199.

[13]- صالح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص 38.

[14]- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط3، دار المسيرة، عمان الأردن، 2008، ص 146.

[15]– عبد العالي دبلة، حنان بونيف، المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية "دراسة تقييمية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 2، العدد 3، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي، الجزائر، ستمبر 2018، ص 136.

[16]– الحوشان بركة بن زامل بن بركة، أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري، المجلد 24، العدد 3 القيادة العامة لشرطة الشارقة، مركز بحوث الشرطة، الإمارات العربية المتحدة، 31 يوليو/تموز 2015 ص 238.

[17]– أمل محمد أحمد عبد الله، مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، دار المسلم، الرياض السعودية، 2009، ص 101.

[18]– بن خليفة فاطمة، الأمن الفكري ودور المدرسة في تعزيزه دراسة تحليلية، مجلة الحوار الثقافي، دفاتر مخبرية، المجلد 5، العدد 2، مخبر حوار الحضارات، التنوع الثقافي وفلسفة السلم، كلية العلوم الاجتماعية جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2016، ص 207.

[19] – إسماعيل صديق عثمان، الأمن الفكري أهميته ومهدداته وطرق ووسائل تعزيزه من المنظور الإسلامي، مجلة جيل الدراسات المقارنة، المجلد 6 ، العدد 14، مركز جيل البحث العلمي، لبنان جويلية 2022، ص 11.

[20] – حسن محمد عبد الغني، مهارات إدارة السلوك الانساني متطلبات التحديث المستمر للسلوك، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر، ط2، 2004، ص 91.

[21]– حسن إسميك، الشباب بين الأمن الفكري والعولمة، منشورات مركز ستراتيجيكس، عمان، الأردن 2020، ص 17.

[22]– عبد الرحمن بن معلا الويحق، الأمن الفكري ماهيته وضوابطه، ندوة الأمن الفكري، مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية، الرياض، السعودية، 2005.

[23] – الخطيب محمد شحات، الإنحراف الفكري وعلاقته بالأمن الوطني والدولي، مكتبة فهد الوطنية الرياض، السعودية، 2005، ص 99.

[24] – اليوسف عبد الله بن عبد العزيز، الدور الوقائي للمدرسة في المجتمع السعودي، ندوة المجتمع والأمن، بكلية الملك فهد، مركز البحوث والدراسات، الرياض، السعودية، 2001.

[25]– اليوسف عبد الله بن عبد العزيز، المرجع السابق.

[26] – مروان بن صالح بن عبد العزيز الصقعبي، أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري المفاهيم والتحديات، هيئة الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات

الأمن الفكري بجامعة الملك سعود في الفترة من 22، 25 جماد الأول 1430هـ، الرياض، السعودية ص 7.

[27] – المرجع السابق، ص 8.

[28]– سعود بن سعد محمد البقمي، نحو بناء مشروع تعزيز الأمن الفكري بوزارة التربية والتعليم، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري المفاهيم والتحديات، هيئة الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود في الفترة من 22، 25 جماد الأول 1430هـ، الرياض، السعودية ص 16.

[29]– شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة مصر، 2009، ص 173.

[30]– الوادعي سعيد مسفر، الأمن الفكري الاسلامي، مجلة الأمن والحياة، العدد 187، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 1997، ص 5.

[31]– إبراهيم صالح شارع الظفيري، ريم محمد الزعبي، دور الأنظمة الإدارية المدرسية في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 19، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح الأردن، 2020/05/02، www.ajsp.net، ص 287.

[32]–عبير صالح، عبد الله الصقر، خطة مقترحة لتعزيز دور القيادة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري دراسة نوعية مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد الثالث، العدد الأول، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح الأردن، يناير 2019، www.ajsrp.com ص 102.

[33]– اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23، وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، الجزائر مارس 2009، ص 2.

[34]– اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص 7.

[35]– اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص 9.

التربية الإسلامية وتعزيز الأمن الفكري في السنة الرابعة متوسط
أهداف المنهاج الجزائري ومحتواه المعرفي

Islamic Education and Enhancing Intellectual Security in the Fourth Intermediate year
Algerian curriculum's objectives and knowledge content

أ. د. سهيلة ميلاط
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)

د. كريمة صيام
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة، من خلال تحليل محتوى أهداف المنهاج الجزائري ومحتواه المعرفي بغية معرفة مدى عناية واضعي منهاج التربية الإسلامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتأمين الشاب فكريا في أدق مراحل تكوين شخصيته، ومدى توعيته بضرورة الابتعاد عن الأفكار السلبية والتمسك بالوسطية في المعتقد الديني والأخلاقي والثقافي والاجتماعي، كما تهدف إلى إبراز دور التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى الشاب الجزائري.

وبينت نتائج هذه الدراسة مجموعة من النقائص تتعلق بعناصر أساسية في تدعيم الأمن الفكري وتعزيزه لدى الطلاب، لم يتم الإشارة إليها ضمنيا ولا صراحة، وشملت هذه العناصر الوسطية وبعض القضايا الاجتماعية المرتبطة بالهجرة غير الشرعية والتحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات وعدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف والولاء للوطن والتوعية بأهمية الوقت وتحمل المسؤولية.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، منهاج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم المتوسط، التربية الإسلامية.

Abstract:

The aim of this study is to reveal the extent to which indicators of intellectual security are available in the Islamic education curriculum for the fourth intermediate year. We will analyze the content of the objectives of the Algerian curriculum and its cognitive content in order to know the extent to which the authors of the Islamic education curriculum in the fourth year of intermediate education care to secure the young man intellectually in the most accurate stages of his personality formation.

The results of this study showed a set of shortcomings related to basic elements in consolidating and enhancing intellectual security among students, which were not indicated

implicitly or explicitly. These elements included centrism; some social issues associated with illegal migration, warning of the consequences of smoking, drugs, intoxicants, not giving into extremist or moral and intellectual deviance media, loyalty to the homeland and awareness of time importance and responsibility.

Keywords: Intellectual security, Islamic education curriculum, intermediate education stage, Islamic education.

تمهيد:

إن التطور الكبير في وسائل التواصل الجماهيري في ظل الثورة المعلوماتية سهل نفاذ ثقافة المجتمع الغربي المتقدم إلى حياة الشباب في جميع بلاد العالم، فلم يعد الإنسان آمنا على نفسه من نفسه إذا ضعف أمام تأثير هذا الاحتكاك الذي يستهدف المساس بعقيدته والتعرض لسلامة سلوكه والتفريطَ في واجباته تجاه أسرته ووطنه وأمته.

I/ إشكالية الدراسة وأهدافها:

نتغيا من هذه الدراسة معرفة مدى عناية واضعي منهاج التربية الإسلامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتأمين الشاب فكريا في أدق مراحل تكوين شخصيته، ومدى توعيته بضرورة الابتعاد عن تلك الأفكار السلبية التي تثار من حوله، وتدعوه إلى تجربة الانحراف، أو تحبطه إلى درجة كراهية كل ما يتصل بهويته: وطنه وأهله ومجتمعه وكل ما يربطه بهم (هيئته، العادات، العقيدة، لغته) فيرغب في الهجرة، أو يكره حتى نفسه فيرغب في الانتحار؛ ذلك أن الدين الإسلامي الحق يحث على الأخلاق الحميدة بما فيها حسن المعاملة ومحبة الناس وحسن الظن بهم، والاعتزاز بالإسلام والذود عن الوطن والاعتدال في الحياة، ويحصّن بما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من الوقوع في الرذيلة والشهوات أو الخمول واليأس وغير ذلك من مظاهر الانحراف الفكري.

إن صلاح الأمة يتأتى بصلاح الفرد، وصلاحه يحصل بإعداده داخليا حتى يكتسب القدرة على تقييم التيارات الفكرية التي تعترضه في علاقاته الاجتماعية أو يصادفها في قراءاته الورقية أو الرقمية فيتمكن من فرزها وتمحيصها وإبطال حججها، وللمدرسة دور هام في تأهيل التلاميذ فكريا لاتخاذ مسارهم السلوكي الصحيح في التعاطي مع المحيط وفي انتهاج نمط حياة سوي متزن على مختلف أصعدة الحياة التي يعيشها، خاصة في سن المراهقة، حيث تبدأ الشخصية تتبلور وتجنح إلى الاستقلال بذاتها عن السلطة الأبوية، وإلى الاعتقاد بقدرتها على الاختيار وتحمل مسؤوليته، حيث تتحدد طبيعة علاقاته وميولاته ورؤيته للواقع وللكون كله، فهي مرحلة تتدخل بقوة في تحديد مصيره الوجودي وبلورة النظام الأيديولوجي العملي لسلوكه.

ومن هنا، رأينا ضرورة دعم البحوث والدراسات العلمية التي تسلط الضوء على المنظومة الفكرية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية في المرحلة المتوسطة من التعليم، ويميزها مستوى السنة الرابعة الذي يتخرج

بعده التلميذ ليلتحق بالمرحلة الثانوية، وهي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، أو ينتقل إلى قطاع التكوين المهني أين يتسم التكفل فيه بالتركيز على الجانب التطبيقي الميداني في إطار المتاح من التخصصات الحِرفية أو المكتبية أو التكنولوجية أو غيرها.

ومن أبرز مجالات أداء مهمة التكوين الفكري للتلاميذ وضع المناهج التعليمية، وعلى رأسها منهاج التربية الإسلامية، حيث يضطلع بتوجيه التلميذ بصورة مزدوجة، مباشِرة وغير مباشرة، إذ تُقرَّر دروس تلقن التلميذ بالشواهد القرآنية والسنية الأخلاقَ المرغوبة، أو تكون في سيرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) أو غيره من أنبياء الله أو صحابته، فيتخذ التلميذ منهم قدوة له ومثالا يحتذيه.

- فما مدى عناية منهاج التربية الإسلامية الجزائري في السنة المتوسطة الرابعة بتعزيز المنظومة الفكرية بالنظر إلى أهداف هذا المنهاج ومحتواه المعرفي؟
- ما مظاهر هذا الاهتمام؟ وما الجوانب الهامة التي أغفلها؟
- كيف يمكن استدراك ذلك؟

II/ الإطار المفاهيمي:

1/ منهاج التربية الإسلامية (المحتوى وأسس البناء):

تعتبر التربية الإسلامية الركيزة الأساسية التي يقوم عليها تنشئة المواطن الصالح والإنسان المسلم المؤمن، وهي السبيل لتحقيق الانتماء وبناء الأمة الإسلامية، فهي تقوم بتكوين شخصية الفرد وصقلها بما تزوده من أحكام شّرعيّة تلزمه بإقامة الشعائر الدّينية، كما تسهم في تربيته تربية متكاملة من جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية. وقبل أن نعرف بالمنهاج سنقف عند تعريف التربية الإسلامية كما ورد في الأدبيات التي تناولتها.

1.1/ تعريف التربية الإسلامية:

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والتي تعتبر التربية الإسلامية تربية فطرية تستمد قواعدها من الوحي والدين وتقوم على مقومات الشريعة الإسلامية، تسعى إلى تنمية استعدادات المتعلم في العديد من الجوانب أهمها التربية الروحية والفكرية والاجتماعية والسلوكية[1].

وتقدم هذه التربية محتويات تعلمية تتماشى وخصائص نمو المتعلم، وتحفز نشاطه المعرفي والخلقي ليحصل على أكبر قدر من النمو السوي، العقلي والوجداني والاجتماعي الذي يحقق له التوافق الفكري والنفسي والاجتماعي. ومن أهم أهدافها أنها تثير حواس الطفل ووجدانه لاكتشاف الحقائق في الطبيعة التي تحيط به وتدل على عظمة الخالق بالتأمل في قدرته ومن ثم تعزيز الإيمان بوجوده وتعظيمه وطاعته بتجنب المنكرات والالتزام بطيب الأعمال والسلوكات التي ترضي الله، إذ توافق إطارها الشرعي.

كما ورد عند الخوالدة، أن التربية الإسلامية تعني التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة به، بما فيها الجانب المادي والمعنوي، مسترشدا بتعاليم ومبادئ الشريعة الإسلامية قصد بناء شخصية مسلمة متكاملة ومتزنة في عدة جوانب، منها الجسمية والوجدانية والروحية والفكرية والاجتماعية[2].

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن التربية الإسلامية ضرورية لتربية النشء تربية متكاملة ومتزنة صالحة لكل مكان وزمان، فهي إذن تؤسس لبناء المواطن المسلم المتزن والسليم جسميا وروحيا وفكريا من جميع العيوب والأمراض الاجتماعية والانزلاقات الفكرية والتطرف العنيف الذي قد يهدد أمن البلاد والعباد في أنفسهم وأولادهم ومتاعهم وبيوتهم وممتلكاتهم.

2.1/ منهاج التربية الإسلامية:

يقوم الإسلام على تشجيع كل تطور نافع، ويواكب كل التغيرات الحاصلة في جميع مجالات الحياة، حيث إن الكثير من الثقافات الغربية التي عاصرت المجتمعات المسلمة في أوج ازدهارها ورقيها، قد انتفعت بعلومها وعاداتها، وعدلها، ومساواتها وسلامها، إذ عايشت الإسلام وأنسته وتجانست معه، لأن الغربيين وجودوا في المجتمعات الإسلامية ما لم يجدونه في مجتمعاتهم.

ويمكن اعتبار أن منهاج التربية الإسلامية، ليس كغيره من المناهج التعليمية المتعلقة ببقية المعارف الدنيوية، وهو ليس مخصصا فقط للحياة الدنيا والآخرة، بل يستهدف بناء الإنسان بأسلوب عقلاني يدفع به إلى الحوار والنقاش والاستفهام في الأمور الدنيوية، إلى جانب التأمل في الكون وانسجامه ودقة صنعه، للتفكر والتدبر والبحث عن خالقه والإيمان بقدرته وعظمته.

لقد وضع الإسلام أطرا ونهجا فكريا للتربية، يختلف عن مناهج وعقائد الأمم الأخرى. إذ يعتمد منهج التربية الإسلامية على أساس عقلي وروحي معاً. فجعل مجال اهتمام العقل العلوم والمحسوسات ومجال اهتمام الروح الغيبيات وما وراء الطبيعة. ووفقاً لهذا الأساس الروحي والعقلي، عاش العالم الإسلامي في كنف عقيدته دون تضليل أو تيه ولم يفصل أبداً بين الدين والعلم.

فالمنهج الإسلامي هو الطريق البيّن السوي الذي أعده القرآن الكريم للمسلم كي يتعبد ويتمسك بأحكامه وبتعاليمه، وبمبادئه، قصد تحقيق سعادته في دارين، الدنيا والآخرة، فالنهج الرباني يشمل كل جوانب الحياة، ووظيفته حماية الإنسان من الانزلاقات التي قد تؤدي إلى هلاكه، وإعدادُه لحياة أفضل تتميز بالسعادة والرخاء والأمن والسلم.

وسنحاول هنا تسليط الضوء على بعض الجوانب التي تشمل مناهج التربية الإسلامية من حيث التعريف به لغويا، واصطلاحا، وتربويا.

حسب (قورة، 1985)، يحمل المنهاج عدة معان تختلف باختلاف سياق استخدامه، وأول من استعمل لفظه اليونانيون (**méthodos**)، ويقابله في اللغة الفرنسية كلمة (**méthodologie**)ويقصد بها

علم المنهج، التي اشتقت منها كلمة (méthode) والتي تعني الطريقة أو المنهج، أما عند التربويين فعرف المنهاج بأنه الطريقة التي يتخذها الفرد أو المنهج الذي يستخدم في تحقيق الهدف[3].

1.2.1/ تعريف المنهاج:

المنهاج لغةً من نّهج، ويقصد به الطريق الواضح البين، ويعرفه كل من الزيات والنجار بأنه "خطة مرسومة، ووسيلة واضحة ومحدّدة توصل إلى غاية معيّنة"[4].

وقد ورد في القرآن الكريم المِنْهَاجُ دون النّهْج. قال تعالى: **(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)** [المائدة: 48]، والمنهاج في الآية بمعنى السبيل أي الطريق الواضح.

وقد تطور مفهوم "المنهاج" بتطور الفكر التربوي الحديث وبالتحول من التركيز على المواد التعليمية في إعداد المناهج إلى الاهتمام بالمتعلم، فأصبح يلم بكل الخبرات التربوية التي تقدمها المؤسسة التربوية للمتعلمين قصد تنميتها لديهم.

ويعرفه شحاتة اصطلاحا بكونه "مجموعة من الخبرات المتنوعة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل والكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محدّدة وخطة عملية مرسومة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعيا ودينيّا"[5].

2.2.1/ عناصر مناهج التربية الإسلامية وأسسها:

في الحقيقة لا يوجد اختلاف بين تعريف مناهج التربية الإسلامية وبين تعريف مناهج المواد الأخرى، إلاّ أن لمناهج التربية الإسلامية ميزاتها وخصائصها، فهي مناهج فريدة في نوعها وأهدافها التعليمية، ومحتواها وأنشطتها التعليمية وطرائق تدريسها واستراتيجيات تقويمها.

إذ يعرفها كيتا "بجميع الخبرات الإسلامية المربّية التي تهيئها المؤسسات التعليمية للمتعلمين داخلها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب الدينية، والعقلية، والثقافية والاجتماعية، والجسمية، والفنية وغيرها، نموا يؤدّي إلى تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية"[6].

تتكون مناهج التربية الإسلامية من عناصر أساسية يكمّل بعضها بعضا، وتترابط ارتباطا وثيقا، وتشمل الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم. وتقوم مناهج التربية الإسلامية على أسس، وهي: الأساس الاجتماعي، والفلسفي، والنفسي، والمعرفي.

3.1/ أهمية مناهج التربية الإسلامية في إعداد النشء:

تعتبر المناهج التعليمية الوسائل البيداغوجية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة لكل مادة تعليمية، حيث أشار الوكيل إلى أن المناهج التعليمية هي القالب الذي توضع فيه المتعلمات وهي مسير العملية التعليمية في أي مجتمع، وتحتاج إذا إلى عملية تقويم مستمرة تجعلها تخضع للتغيير والتعديل من أجل تحسينها. وتتصدر مناهج التربية الإسلامية المرتبة الأولى في تحقيق الأهداف التربوية وغايات التربية

لأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، لهذا تعد أساسا لبقية مناهج المواد الأخرى، فهي لا تقتصر على العبادات والمعاملات بل تشمل حياة الإنسان كلها بما فيها الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية[7].

ونظرا لأهميتها البليغة في تحقيق صورة الإنسان المتكامل والمتزن والخالي من كل العيوب والعاهات والشبهات التي قد تسيء إلى حياته وحياة عامة الناس، وتجعل منه عنصر مشوِّشا على أمنها الفكري والاجتماعي، فقد أصبح اليوم، من الضروري الاهتمام بهذه المناهج لما لها من علاقة وطيدة بتأسيس وصناعة الأمن الفكري لدى أطفالنا وشبابنا. كما يجب توظيفها توظيفا عمليا بإبراز قيمة الإسلام في بناء الأمة وصلاحها لما له من أثر طيب في جميع مجالات الحياة اليومية للفرد والمجتمع. ومن جهة أخرى، يجب إظهار مكانة الإسلام في مواكبته للتطورات الاجتماعية المتلاحقة وكيفية التعايش والتفاعل معها في إطار مبادئ الحق والسلام والوئام، وذلك بتعزيز التمسك بالهوية والعقيدة الإسلامية لدى أطفالنا. ويؤكد كيتا أنّ لمناهج التربية الإسلامية أهمية بليغة في ترسيخ قيم الوسطية، والتي تعد في نظرنا الأساس في تحقيق السلم والأمن الفكري من خلال تعزيز تثبيت قيم المساواة والعدل والمسؤولية لدى المتعلمين[8].

ويرى الوكيل والمفتي أن على المناهج التعليمية أن تقوم بدورها في إعداد المتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية مفيدة له وللمجتمع بأكمله، لأن الفرد الذي تحصل على تكوين معرفي ووجداني وأخلاقي سيحن التصرف في محيطه، ويسهم بروح واعية في حل مشكل وطنه بصفة فعالة وناجعة[9].

4.1/ خصائص محتوى منهاج التربية الإسلامية:

يتميز محتوى منهاج التربية الإسلامية بالمرونة، فهو قابل للتعديل والتغيير والتطوير وفق الأحداث المتغيرة لمواكبة مستجدات العصر في الأطر الشرعية طبعا. وبالإضافة إلى ذلك فإن التربية الإسلامية متفتحة ومستفيدة من التجارب الإنسانية الصالحة، فهي تسعى للاستفادة من كل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة. كما أنها تتصف بالشمولية والتكامل في انتقاء المعارف الموجهة لتربية المتعلم تربية صالحة تجعل منه إنسانا سويا ومتزنا نفسيا ووجدانيا وفكريا واجتماعيا. ومن جهة أخرى، تحرص التربية الإسلامية على استقلالية المتعلم بمنحه فرصة للممارسة استقلاليته وتشجيع روح المبادرة الإيجابية لديه وإعانته على تحمل الصعاب في حياته ومواجهتها. كما تضع له الأسس لبناء شخصيته الوطنية المسلمة، ليكون شخصا مؤمنا معتزا بإسلامه ومطيعا ومحبا وخادما لوطنه، باحترام مبدإ التشاركية في الحياة القائم على الحقوق والواجبات، والوعي المسؤولية والتفتح على الغير لمواكبة عصره. بالإضافة إلى ذلك، فهي تفتح له آفاقا للتعلم الذاتي من خلال ممارسة التعلم والقيام بإنجاز البحوث والأنشطة الصفية.

5.1/ مجالات التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

وفقا للوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط، تسعى التربية الإسلامية إلى المساهمة في تحقيق الملامح المتعلم في المجالات الآتية:

1.5.1/ مجال التأصيل الوطني والتفتح على العالم:

تهدف التربية الإسلامية بصفتها مادة تعليمية مدرجة في البرامج الوطنية الموجهة للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط إلى تحقيق التأصيل الوطني والتفتح على العالم من خلال:

- ترسيخ الاعتزاز بالإسلام والانتماء الوطني والحضاري؛
- التنشئة وفق المبادئ والقيم الإسلامية في الجوانب الروحية والفكرية والخلقية والاجتماعية؛
- تزويد المتعلم بمعالم الوطنية المرتبطة بقيم مجتمعه وأمته والتفتح على العالم من حوله؛
- تنمية قيم ومبادئ الحقوق والمساواة والعدالة الاجتماعية لديه؛
- تعزيز السلوك المبنى على الوعي والتفكير المنطقي والنقدي لديه؛
- تحقيق القيم المكتسبة المرتبطة بسلوكيات مناسبة في حل إشكاليات محيطه وبيئته.

2.5.1/ المجال المعرفي:

تعمل التربية الإسلامية في المجال المعرفي على تنمية قدرات المتعلم واستعداداته من حيث:

- تنمية رصيده اللغوي من خلال النصوص الشرعية ومختلف الأحكام والحكم والمواعظ الأخلاقية؛
- تعزيز معرفته بالكون والمخلوقات من خلال إدراكه لوحدانية خالقه وقدرته؛
- تعزيز ممارسة التفكير المنطقي الاستدلالي بتوظيف الملاحظة والمقارنة والتحليل والترتيب والنقد والبرهنة في وضعيات التعلم والتواصل في محيطه؛
- تحديد المواقع الجغرافية للأحداث الكبرى بالوقوف عند محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وحياة الأنبياء عليهم السلام والصحابة الأخيار ؛
- تحديد حقوق وواجبات المواطنة والحياة التشاركية في محيطه؛
- تعزيز إدراكه لمفاهيم الحرية والاستقلالية والمسؤولية وفق الأسس العلمية من خلال ترسيخ العقيدة وأداء العبادات والالتزامات الأخلاقية؛
- تنمية التربية الجمالية والفنية بشكلها المعنوي من خلال إدراك محاسن الأخلاق والشعائر التعبدية وآثارها على الصحة العقلية والنفسية والبدنية.
- تنمية التربية الجمالية والفنية بشكلها المادي من خلال تنمية مهارة تلاوة القرآن والتدريب على الخط العربي والرسم العثماني وأداء الأناشيد والتعرف على جمال العمارة الإسلامية[10].

3.5.1/ مجال الكفاءة العرضية:

تسهم التربية الإسلامية على غرار المواد الأخرى في تحقيق عدد من الأهداف تبعا لمختلف الجوانب التي تهتم بها:

●**الجانب الفكري**: تهدف التربية الإسلامية إلى تعزيز:

- التعبير عن الرأي والمواقف باستخدام الحجج والأدلة والبراهين الشرعية المناسبة؛
- ممارسة الفضول العلمي من خلال الملاحظة والاستنتاج والتلخيص؛
- ممارسة الاستقلالية والمساهمة في المشكلات في المحيط؛
- ممارسة الاستدلال والنقد البناء[11].

●**الجانب المنهجي**: تسعى التربية الإسلامية من الناحية المنهجية إلى تحقيق ما يلي لدى المتعلم:

- تخطيط العمل وتنظيمه وإنجازه بإتقان؛
- تعزيز العمل الجماعي في الصف؛
- تحليل المواقف لاتخاذ القرارات في المواقف السلوكية والاجتماعية المختلفة.

●**الجانب الشخصي الاجتماعي**: تهدف التربية الإسلامية في المجال الشخصي والاجتماعي إلى جعل المتعلم قادرا على:

- المبادرة والمثابرة وتحمل المسؤولية؛
- الإسهام في الأنشطة الفكرية والبدنية المحفزة لاهتماماته مع إبراز القيم الاجتماعية المكتسبة في سلوكياته من خلال التضامن والتعاون والمبادرة والمشاركة في الأعمال الخيرية؛
- الإسهام في العناية بالمحيط وموارده من خلال تجميله ونظافته والاقتصاد في موارده؛
- الاندماج في المحيط من خلال العضوية في الجمعيات الخيرية والرياضية للأحياء أو المدينة[12].

●**الجانب التواصلي**: تسعى التربية الإسلامية إلى تنمية التواصل الإيجابي وتعزيزه لدى المتعلم من خلال:

- استخدام الحوار البناء استنادا إلى المعارف الشرعية المكتسبة ومكتسباته اللغوية.
- تعزيز حسن الاستماع في مشاركته للحوارات والنقاشات والتدخل المناسب، والتعليل بالحجج والبراهين، وتحمل المسؤولية وتقبل الآراء المخالفة بكل موضوعية[13].

2/ خصائص التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

وتلتقي مرحلة التعليم المتوسط مع مرحلتين من مراحل المراهقة، هما:

- **ما قبل المراهقة** (ما بين العاشرة وسن الثانية عشرة)؛
- **المراهقة المبكرة**: وهي مرحلة البلوغ حيث تبدأ الغدد الجنسية في أداء وظيفتها.

وتطرأ على جسم المراهق تغيرات جسمية تؤثر بطريقة غير مباشرة في شخصيته وقدراته وسلوكه وعواطفه، إذ "تقل سرعة نمو الذكاء ما بين الرابعة عشرة والسابعة عشرة من العمر"[14]، بينما تتضح ميولاته العقلية، وتتأثر بمستوى ذكائه وبقدراته العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية والقدرة على الاستدلال وعلى التذكر.

"وتبدو الميولات العقلية في اختياره للمواضيع التي يلذ له قراءتها، وفي البرامج الإذاعية التي يهوى الاستماع لها، وفي غير ذلك من ضروب النشاط العقلي المعرفي"[15]، كإدراك الخير والشر والجمال والقبح والعدالة والظلم. وتزداد قدرته عموما على التذكر و"التجريد والاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب، والفهم، وفرض الفروض لحل المشكلات المعقدة، ويتجه تفكيره نحو التعميم، وكلما تنوعت وازدادت خبراته نمت واتسعت مجالات تفكيره"[16]. ويميل المراهق من ناحية أخرى إلى توسيع علاقاته الاجتماعية وتنويعها.

وعلى صعيد النمو الفيزيولوجي، تمتاز فترة المراهقة بالنضج الجنسي، وبتجدد النمو الحركي، إذ تزداد قوة العضلات مما يساعد على ممارسة أنواع متعددة من الأنشطة الرياضية.

أما على المستوى العاطفي، فيلخص عصام نور حياة المراهق الانفعالية فيما يلي[17]:

- شدة القلق نظراً للتغيرات الجسمية التي يمر بها؛
- الحاجة الماسة إلى التوجيه إلا أنه بنقد الكبار؛
- الرغبة في الاستقلالية وإثبات الذات؛
- الميل إلى المثالية؛
- العزلة من أجل التأمل والتفكير؛
- حدة الطبع والكآبة وزيادة الحساسية وكثرة النقد والشعور بالذات والحيرة.

وتتعدد مشاكل المراهقة، ومن أهمها المشكلات العاطفية والجنسية، والقلق والغيرة والفراغ.

3/ مفهوم الأمن الفكري:

استخدم هذا المصطلح حديثا، ودخل في اهتمامات عدد من التخصصات، كعلم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، والفكر الإسلامي، والأمن الوطني.

1.3/ الأمن في اللغة والاصطلاح:

الأمن في اللغة هو حالة سكون القلب وراحته لوثوقه بعدم وجود سوء قد يصيب صاحبه في الزمن الحاضر ولعدم التخوف من سوء يصيبه أو يمس أشخاصا يهتم لأمرهم في الزمن المستقبل. قال الراغب: «أصل الأمن طمأنينة النفس وزوال الخوف»[18].

ولا تكاد معاجم اللغة تختلف في المعنى الذي تحدده للفظ (لأمن) عن المفهوم الذي تحدده له المعاجم الاصطلاحية أو التعريفات المتخصصة في المؤلفات من كتب أو مقالات علمية، أو في إطار التظاهرات العلمية من ندوات ومحاضرات وملتقيات ومؤتمرات؛ وإن تعددت تعريفاته الاصطلاحية، ومنها:

– تعريف الجرجاني بأنه: «عدم توقع مكروه في الزمان الآتي»[19].

– *تعريف* إبراهيم بن عبدالله الزهراني بأنه: «الحال التي يكون فيها الإنسان مطمئنًا في نفسه، مستقرًا في وطنه، سالمًا من كل ما ينتقص دينه، أو عقله، أو عرضه، أو ماله»[20]. فهو يعده ذا طبيعة نفسية، إذ يتحقق عندما يشعر الشخص أنه محفوظ كليا، داخليا من كل ما يضره في دينه، وسالم من أي اعتداء خارجي على عرضه، أو ماله.

– تعريف عبد المحسن التركي بأنه «الشعور بالسلامة والاطمئنان واختفاء أسباب الخوف على حياة الإنسان وما تقوم به هذه الحياة من مصالح يسعى إلى تحقيقها»[21].

فمن الواضح أن مفهوم المصطلح لا يختلف في جوهره عن المعنى اللغوي إلا بما يختص به مجال البحث في هذه الظاهرة.

2.3/ الفكر في اللغة والاصطلاح:

لنا أن ننبه إلى أن الفكر في اللغة لا يختلف هو الآخر عن مفهومه الاصطلاحي إلا من جهة تخصص دراسته، دينيا أم فلسفيا أم نفسيا أم تربويا أم تعليميا أم معرفيا أم غير ذلك، فالفكر في اللغة هو تردد القلب، وتأمله. قال ابن فارس (395هـ): «الفاء والكاف والراء تردد القلب في الشيء. يقال: تفكَّر إذا ردد قلبه معتبرًا»[22]. وقال الراغب (502هـ): «الفكرة قوةٌ مُطرِقة للعلم إلى المعلوم، والتفكر جولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان... قال بعض الأدباء: الفكر مقلوب عن الفَرْك، لكن يستعمل الفكر في المعاني؛ وهو فرك الأمور وبحثها طلبًا للوصول إلى حقيقتها»[23].

فصيغة (الفكر) ذات معنى تجريدي وهي أصيلة، تولدت حسب بعضهم عن طريق الاشتقاق الكبير من (الفرك) ذي المعنى الحسي. يقول ابن فارس: «الفاء والراء والكاف أصل يدل على استرخاء في الشيء وتفتيل له. من ذلك: فرَكت الشيء بيدي أفرُكه فركا، وذلك تفتيلك للشيء حتى ينفرك»[24]. شُبهت عملية الفرك باليد بما يجري في ذهن الإنسان من النظر في الأمور وتقليبها من كل جوانبها لفهمها أو اتخاذ موقف منها لاتباعها أو اجتنابها.

وجاء في (المنجد في اللغة والأعلام) أن «فكّر وتفكّر في الأمر: أي أعمل الخاطر فيه وتأمله. الفكر: تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني. يقال (لي في الأمر فكر) أي نظرة ورؤية»[25].

وعرفه الشريف الجرجاني (740هـ) بأنه: «تَرْتِيبُ أُمُورٍ معلومة للتأدي إلى مجهول»[26]. كما عرفه الفيومي (770هـ) بأنه: «تَرْتِيبُ أُمُورٍ فِي الذِّهْنِ يُتَوَصَّلُ بِهَا إلَى مَطْلُوبٍ يَكُونُ عِلْمًا أَوْ ظَنًّا»[27]. فيما

عرفه رشيد بن النوري البكر بأنه: «جملة النشاط الذهني وأسمى صور العمل الذهني بما فيه من تحليل وتركيب وتنسيق»[28].

فلنا أن نستنتج من قراءة مختلف هذه التعريفات اللغوية أن الفكر والتفكير شيء واحد، وهو النظر العقلي بكل أشكاله، ومهما بلغت درجة يقينيته وصحته، وهو خاصية إنسانية، وأهميته بالغة، فممارسته مطلوبة وتأثيره مؤكد على ممارسه، ومن ثم على محيطه الصغير والكبير شيئا فشيئا، سواء أكان هذا التأثير إيجابيا أم سلبيا.

ويعتبره الزنيدي مصطلحا فلسفيا خاصة، ويعرّفه بأنه: «الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات؛ أي النظر والتأمل والتدبر والاستنباط والحكم، ونحو ذلك. وهو كذلك المعقولات نفسها؛ أي الموضوعات التي أنتجها العقل البشري»[29].

يفيدنا هذا التعريف بدلالة خاصة بالفكر لا يشاركه فيها لفظ (التفكير)، وهي دلالته على ما ينتجه التفكير من معارف.

3.3/ الأمن الفكري:

مصطلح الأمن الفكري حديث، لذلك لم يستقر بعد، إذ تتباين نقط تركيز الباحثين تباينا نسبيا في ضبط مفهومه. على أنه لا خلاف في أنه يتعلق بالعقل لأنه المسؤول عن صلاح الإنسان أو فساده، وإذا أمن كل فرد في فكره تعمم الأمن وطنيا وإقليميا ودوليا. فهو الذي يصون ثقافته وأصالته من الوقوع في شرَك التطرف أو العلمنة والإلحاد، ويوجهه إلى تبني الوسطية والاعتدال، ومن تعريفاته:

- تعريف ابن مسفر الوادعي: «سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية، والاعتدال، في فهمه للأمور الدينية، والسياسية، وتصوره للكون بما يؤول به إلى الغلو والتنطع، أو إلى الإلحاد والعلمنة الشاملة»[30].

- تعريف عبد الحفيظ المالكي: «الاطمئنان إلى سلامة الفكر من الانحراف الذي يشكل تهديدًا للأمن الوطني أو أحد مقوماته الفكرية، والعقدية، والثقافية، والأخلاقية، والأمنية»[31].

- تعريف عبد الله بن عبد المحسن التركي: «أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية»[32].

فالأمن الفكري هو سكينة القلب وانعدام المشاعر الفاسدة والأفكار المتطرفة والمخاوف في مختلف مجالات الحياة.

- ويراعي الفاتح عبد الرحمن محمد في تحديد الأمن الفكري أن الفكر لا يقتصر على النظر العقلي، بل يشمل ما يعقله أيضا، فيعرّفه بأنه: «الحال التي يكون فيها العقل سالمًا من الميل عن

الاستقامة عند تأمله، وأن تكون ثمرة ذلك التأمل متفقة مع منهج الإسلام على وفق فهم السلف الصالح، وأن يكون المجتمع المسلم آمنًا على مكونات أصالته، وثقافته المنبثقة من الكتاب والسنَّة»[33].

أي أن الأمن الفكري يعني الفعل الذي تمارسه النفس عند تعاملها مع المعقولات من جهة، وعند تعاملها مع المعارف التي أنتجها العقل من جهة أخرى، وإذ يَرتبط الأمنَ الفكري عنده باتباع منهج الإسلام المستمد من كتاب الله وسنة رسوله الكريم فإنه يُنسب إلى الفرد كما ينسب إلى المجتمع أيضا.

– ويعرفه القرارعة بأنه: «المفاهيم والتصورات الاعتقادية والمبادئ الثقافية والقيم والقناعات التي تشي بأسباب السلامة والطمأنينة والسعادة، وتشيعها وتبثها في المجتمع وتقيه من عوامل الخوف والإرهاب ومسببات الخطر ونحوها من دوافع الجنوح نحو الجريمة والعنف التي تهدد النفوس أو الأموال أو العقائد أو الأعراض أو العقول»[34].

فمسؤولية التأمين الفكري تقع على الأسرة والإعلام والمدرسة ومؤسسات المجتمع المدني وعلى الدولة من خلال مختلف الجهات الوصية على توفير أسباب الحياة الكريمة للمواطن.

III/ الدراسات السابقة المرتبطة بتعزيز الأمن الفكري في مناهج التربية:

اتفقت الدراسات السابقة على أهمية إدراج مفاهيم الأمن الفكري في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة. واستخدم معظمها المنهج الوصفي.

واختلفت في أدوات الدراسة، وتراوحت بين الاستبانات وتحليل الكتب المدرسية. كما اختلفت في الفئة المستهدفة من الكتب مثل دراسة أشرف عمر بريخ، مروه محمد خلف الله (2018)، ومن المعلمين مثل دراسة ليلى بنت ناصر الزرعة (2018).

وتتميز دراستنا باهتمامها بمفاهيم الأمن الفكري ضمن أهداف منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة في الجزائر، وبالنظر إلى مادته المعرفية، لتغطي بذلك جانبا هاما من دراسة كتب التربية الإسلامية في المدرسة الجزائرية خاصة أننا في مرحلة إصلاح التعليم بتطوير المناهج التعليمية وتحيينها.

1/ دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة[35]:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وعلى إسهام المعلم في غرس القيم الوطنية وتنميتها لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من خلال تدريس منهاج التربية الإسلامية.

وتكونت عينة الدراسة من (55) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تنمية منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين بتربية اربد الثالثة كانت متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وأوصى الباحثان بضرورة

ترسيخ قيم المواطنة في نفوس الطلاب من خلال موضوعات مناهج التربية الإسلامية، وكذا من خلال الاستفادة من الخبرات الجامعية في هذا المجال.

2/ دور مناهج التربية الإسلامية والاجتماعية للحد من ظاهرتي التطرف والإرهاب عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسيها[36]:

تكونت عينة هذا البحث من مدرسي المناهج الإسلامية والاجتماعية للعام الدراسي (2016 – 2017) في مديرية تربية نينول والبالغ عددهم (35) مدرسا ومدرسة، وبواقع (12) مدرسا و(8) مدرّسات لمنهج التَّربية الإسلامية و(8) مدرسين و(7) مدرّسات للمناهج الاجتماعية، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت استبانة تكونت من (48) فقرة مقسمة إلى مجالين هما التَّربية الأساسية، ويتضمن (24) فقرة، ومجال المناهج الاجتماعية وتضمن (24) فقرة، متبوعة بـ (3) بدائل، هي: تتضمنها المناهج بدرجة (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة)، وتم التحقق من صدقها وثباتها باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة ألفا كركنباخ، كالوزف النسبي، والاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، والحقيبة الإحصائية (spss)، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا استنتج الباحث أن هناك تطابقا في وجهات نظر المدرسين عن دور مناهج التربية الإسلامية والاجتماعية في الحد من ظاهرتي التطرف والإرهاب عند الطلبة الذين يمثلون عينة البحث تبعا لمتغير التخصص العلمي.

3/ دراسة تحليلية لمدى تضمن مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية في محافظة الأحساء، المملكة العربية السعودية [37]:

تكونت عينة الدراسة من (88) معلمة ممن يدرسن منهج التربية الإسلامية للعام الدراسي (1438 – 1439هـ). واستُخدمت استبانة أعدت لقياس مدى تضمّن كتب التربية الإسلامية (توحيد، حديث، فقه) في المرحلة الثانوية(طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمات في محافظة الأحساء. وأظهرت النتائج أن الأمن الفكري متضمن في مناهج التربية الإسلامية من وجهة نظر العينة بدرجة تقييم متوسطة لجميع الأبعاد، حيث كان أعلاها بعد الانتماء الثقافي، وجاء في المرتبة الثانية بُعد الانتماء الوطني الاجتماعي، فيما جاء بُعد الانتماء العقدي الإسلامي في المرتبة الأخيرة. وأكدت الدراسة على ضرورة تضمن مناهج التربية الإسلامية بشكل مباشر ما يعزّز الأمن الفكري ويقويه لدى الطلاب والطالبات. وأوصت بإجراء دراسات تحليلية دورية لمناهج التربية الإسلامية؛ لضمان علمية المتابعة، وتضمين منهج التربية الإسلامية ما يستجد من قضايا بشكل مباشر، وإعداد أدلة إرشادية للمعلمات في التخصصات بصفة عامة، والتربية الإسلامية بصفة خاصة، تبين كيفية توضيح أبعاد الأمن الفكري وترسيخه. واستخدمت الباحثة المنيج الوصفي التحليلي.

4/ الأبعاد التربوية للأمن الفكري وسبل تحقيقها، دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية[38]:

هدف البحث إلى تحديد أبرز أبعاد الأمن الفكري في الإسلام وسبل تحقيقه. واستخدم المنهج الأصولي في التأصيل لمفهوم الأمن الفكري واستخلاص أبرز أبعاده، كما استخدم المنهج الوصفي في تحليل مفهوم الأمن الفكري وأبعاده وتقديم السبل التي يُمكن أن تسهم في تعزيزه.

وتتلخص أهم النتائج في تعدد التحديات التي تواجه تحقيق الأمن الفكري، ومن أبرزها التحديات في فهم الدين، والتحديات الاجتماعية، والتحديات السياسية، والتحديات الاقتصادية، والتحديات الإعلامية، والتحديات الجغرافية، والتحديات الثقافية.

5/ مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر[39]:

قام الباحثان بإعداد قائمة تضمنت (30) من مفاهيم الأمن الفكري، وتم في ضوء هذه القائمة تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الثانى عشر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة في هذا الكتاب تركز على مفهومين هما التوعية وتصحيح المعتقدات، وأقل نسبة تركز على مفهومي الانفتاح على العقائد الأخرى والظن.

6/ دور مناهج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم الوسطية[40]:

أبرزت نتائج دراسة جاكاريجا كيتا دور مناهج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم الوسطيّة لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي بدراسة الأدبيات التربوية التي تناولت علاقة الوسطيّة بمناهج التربية الإسلامية وأهميتها في العملية التعليميّة/ التعلميّة وموقعها في المنظومة التربوية.

وأكدت نتائج هذه الدراسة أنّ لمناهج التربية الإسلامية بمفهومها الحديث دوراً هاماً في ترسيخ قيم الوسطيّة لدى طلبة التعليم الثانوي، وبينت النتائج أن لكل عنصر من مكونات مناهج التربية الإسلامية المتمثلة في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليميّة، واستراتيجيات التقويم دورا في ترسيخ قيم الوسطية لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور مناهج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم الوسطيّة لدى التلاميذ.

7/ دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة[41]:

بينت نتائج دراسة سليمان بن محمد الكعبي أثر مناهج التربية الإسلامية في سلطنة عمان في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وتحقيقِ الأمن المجتمعي والعلاقةَ بينهما من وجهة نظر المعلمين. وهدفت إلى إبراز أثر مناهج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم المواطنة في تحقيق الأمن المجتمعي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي واستعان باستبانة، وشملت هذه الأداة البحثية معلمي مدارس التعليم العام بالصفوف الخامسة والعاشرة، وبلغ عدد العينة 200 معلما

ومعلمة، منهم 92 معلما و108 معلمة بمحافظات شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط والداخلية بعمان.

كما خلصت إلى أنّ لمناهج التربية الإسلامية أثرا كبيرا في تنمية قيم المواطنة حسب تقديرات عينة الدراسة بمتوسط حسابي هو (4.10) وانحراف معياري قدر بـ: (0.402)، ويدل هذا على الأثر العالي لمناهج التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لأنّها تنبع بالدرجة الأولى من القرآن والسنة النبوية حيث جاءت بها نصوص شرعية، تدل على قيمة الوطن والحث على المحافظة عليه.

وجاءت تقديرات تأثير مناهج التربية الإسلامية على الأمن المجتمعي متوسطة بمتوسط حسابي قدر بـ (3.13) وانحراف معياري قدر بـ (0.425). وبينت النتائج خلو محتوى المناهج من الأبعاد التي تتضمن الأمن المجتمعي لعدم وضوح المفاهيم الأمنية في المناهج بما يتناسب ومخرجات التعلم للمحتوى والأنشطة والأساليب والوسائل والتقويم. كما أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباط طردية عالية بين أثر مناهج التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة وتحقيقها للأمن المجتمعي حسب قيمة معامل الارتباط بيرسون التي قدرت بـ (0.675)، وهي قيمة دالة إحصائيا على أنه كلما ارتفعت قيم المواطنة لدى الطلبة أسهم ذلك في الأمن المجتمعي[42].

ويرى الباحث ضرورة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة باستخدام المحتويات التعليمية لمناهج التربية الإسلامية والتركيز على الجوانب الأمنية لديهم لأنّ التربية على المواطنة عملية متعددة الاتجاهات، وقد تحقق عدة أهداف تربوية وتعليمية، أهمها الإحساس والشعور بالواجب تجاه المجتمع وتحقيق الاستقرار والاطمئنان المجتمعي، وتعزيز المسؤولية والانتماء للوطن، بالإضافة إلى تعزيز الانتماء للإسلام والتأكيد على رابطة وحدة العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الفاضلة، إذ تعتبر هذه الأخيرة أكثر تأثيرا في مناهج التربية الإسلامية وفي تنمية قيم المواطنة. ولتعزيز الأمن المجتمعي يرى الباحث أنّ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتنفير من التشدد والغلو، والأمر بالتسامح والحوار والألفة والمحبة والمودة من العناصر الأكثر تأثيرا في تنمية المواطنة وتحقيق الأمن المجتمعي في محتويات المناهج الإسلامية.

8/ دور المناهج الإسلامية في ترسيخ الأمن الفكري حماية للهوية من الآخر[43]:

هدفت دراسة سليمة قاسي إلى إبراز دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي بالجزائر، وتحديد نوع القيم والمفاهيم الواردة في مضامينها، قصد حمايتهم من الانحراف والتطرف الفكري وإبراز آليات تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة في مضامين مناهج التربية الإسلامية.

واستخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى لمنهاج التربية الإسلامية المقرر للصف الخامس من التعليم الابتدائي بالجزائر. وشملت عينة الدراسة المقرر الرسمي للتربية الإسلامية للسنة الدراسية

(2015–2016) الذي احتوى على أربعة مشاريع تناولت المبادئ الأساسية والمعارف الأولية لمختلف مكونات المقرر المتمثلة في العقيدة والعبادة والأخلاق والسيرة والقصص إلى جانب القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. ودلّت النتائج على احتواء مضمون منهاج التربية الإسلامية على العديد من القيم والمفاهيم المعززة للأمن الفكري لدى التلاميذ، كما ورد ذلك في القرآن الكريم وفي السيرة النبوية من أعمال وعبر وحكم، حيث تناول المنهاج بعض المفاهيم الشرعية كفعل الخير والمحافظة على الأسرة والتعاون وتحريم الغش والخيانة والتواضع والإحسان والسماحة والعفو والمودة والرحمة ومحاربة العنف والعدوان والعدل والسلام والمساواة والتسامح والصلح والتآلف والمؤاخاة والتضامن والتآزر والتكافل الاجتماعي، وثقافة الحوار والنقاش ومواجهة الفكرة بالفكرة والابتعاد عن المعاندة.

أما فيما يخص آليات تحقيق أهداف الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية من وسائل واستراتيجيات وأنشطة تعليمية، فترى الباحثة أنّ كتاب التربية الإسلامية الموجه للصف الخامس من التعليم الابتدائي احتوى على العديد من الصور والقصص والآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي من شانها أن تكون وسيلة إيضاح وفهم بالنسبة إلى المتعلمين لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة والمرتبطة بتعزيز الأمن الفكري وحمايته من التطرف والانحراف، وذلك بتقوية الوازع الديني لدى التلاميذ بتنمية فكرهم وتوجيه سلوكهم وعواطفهم على أساس العقيدة الإسلامية .

9/ أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية[4544]:

هدفت دراسة علي بن عبده أبو حميدي إلى التعرف على الأسس العقائدية والفكرية والاجتماعية التي ينبني عليها الأمن الفكري. واستخدم الباحث في دراسته المنهج التحليلي الاستنباطي، وذلك من خلال تتبع النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وأقوال المفكرين.

وأكدت نتائج هذه الدراسة أنّ للتربية الإسلامية أثرا كبيرا في تحقيق الأمن الفكري من خلال الأسس العقائدية، وذلك بالتمسك بالقرآن والسنة النبوية الشريفة بالاعتدال والابتعاد عن التعصب في الرأي أو الانصياع وراء شهوات النفس بحب التملك والعدوان على الغير؛ وتعزز التربية الإسلامية الأمن الفكري بدءا من التربية الأسرية وأخذ العلم من أهله اعتمادا على الاحكام الشرعية التي سنها الله للعباد في حياتهم. وخلصت نتائج الدراسة إلى أنّ أهم الأسس التي يقوم عليها الأمن الفكري في التربية الإسلامية هي:

- **الأسس العقائدية للأمن الفكري:** وتشتمل على:
  - التمسك بالقرآن والسنة النبوية الشريفة؛
  - التمسك بالوسطيّة؛
  - الابتعاد عن التعصب؛

– الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

●**الأسس الفكرية للأمن الفكري:** وتشتمل على:

– العلم، ومن أهدافه معرفة الله والإيمان به؛

– التسخير، ويقصد به تسخير عام لسنن وقوانين الكون لصاحبه؛

– التربية والتزكية، أي تربية الإنسان بالعلم وتزكيته لفعل الخير بعد تربيته.

– ثمرة العلم، وهي معرفة الله وجهاد النفس وطاعة خالقه والابتعاد عن المعاصي؛

– تنمية التفكير المنطقي النقدي إذ يتحقق الأمن الفكري بالتفكير السليم المبني على العلم؛ فالمؤسسات التربوية هي من يعمل على تنمية التفكير بأنواعه بما فيها التفكير المنطقي باستخدام الاستدلال المبني على الحجة والأدلة، فبواسطة التفكير يتمكن المتعلم من التمييز بين الخير والشر وبين الحق والباطل.

●**الأسس الاجتماعية للأمن الفكري:** يقوم الأمن الفكري على أسس اجتماعية، وهي:

– التنشئة الأسرية تعني هنا تنشئة الأطفال تنشئة صالحة تقوم على التفكير السليم وعلى العقيدة الإسلامية؛

– الإعلام له دور كبير في تحصين الأطفال من أخطار التحريض والتلفيق والإرجاف عبر كل وسائط الإعلام الرقمية وغير الرقمية.

– الحالة الاقتصادية تؤثر سلبا أو إيجابا في فكر الإنسان، فقد تزعزعه لما يجده من مغريات اقتصادية تسحبه نحو التطرف العنيف والابتعاد عن معتقداته ودينه وشريعته.

– يجب بث الأمن الفكري من خلال الأحداث والصور التاريخية لإيضاح الأحكام الشرعية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّها تؤكد على ضرورة استغلال كل الأنشطة التربوية والتعليمية في مناهج التربية الإسلامية لتعزيز الأمن الفكري وإظهار حقيقة الأمن الفكري في التربية الإسلامية والدعوة إلى المحافظة عليه.

10/ مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور في تعزيز الأمن الفكري[46]**:**

هدفت دراسة الخزاعلة إلى التعرف على دور معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء أمور الطلبة في ترسيخ قيم الأمن الفكري والأمن الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن. وشملت الدراسة عينة طبقية اختيرت بطريقة عشوائية بلغ عددها (24) معلما ومعلمة و(240) ولي أمر من (24) مدرسة حكومية.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لجمع البيانات حول الدراسة تكونت من (44) فقرة موزعة على بعدين، هما الأمن الفكري والأمن الوطني. وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة ترسيخ الأمن الفكري في نفوس الطلبة بالمرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات

الاجتماعية وأولياء الأمور مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.98) بالنسبة إلى معلمي الدراسات الاجتماعية و(8.55) بالنسبة إلى أولياء الأمور، إذ جاءت درجتها منخفضة مقارنة بدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية. أما بالنسبة إلى درجة ترسيخ الأمن الفكري من قبل أولياء أمور الطلبة فقد كانت مرتفعة حيث بلغ تقدير درجة المتوسط الحسابي (4.12) و(6.58)، وكانت درجاتها أعلى من درجات معلمي الدراسات الاجتماعية التي جاءت تقديراتها متوسطة.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أنّ لمعلمي الدراسات الاجتماعية دورا أساسيا في نشر مفاهيم الأمن الفكري والوطني عن طريق المضامين التربوية المقررة للمرحلة الثانوية وتحصين الطلبة من مخاطر التطرف الفكري، وذلك بتعزيز أفكار الوسطية والتسامح والحوار والاعتدال في الرأي والسلوك.

كما دلت على ضرورة العمل على نشر ثقافة الأمن الفكري من خلال تنظيم الندوات والملتقيات بالمدارس، من أجل توعية الشباب وإخطارهم بأضرار التطرف الفكري وانحرافه. ونصت نتائج الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تدريس مفاهيم الأمن الفكري باستخدام طرائق تربوية ووسائل حديثة إلى جانب تعزيز مشاركة أولياء الأمور في نشر ثقافة الأمن الفكري والوطني وسط الأبناء.

IV/ الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية في السنة المتوسطة الرابعة:

تم استخدام المنهج **الوصفي التحليلي** باعتماد **أسلوب تحليل المحتوى** حيث قمنا بتحليل منهاج التربية الإسلامية الجزائري للسنة المتوسطة الرابعة، والمعتمد منذ العام الدراسي (2016/ 2017)، وهو ما يمثل **مجتمع الدراسة**، وذلك للكشف عن مدى توافر مفاهيم الأمن الفكري ضمن أهدافه ومحتواه المعرفي، من منطلق شبكة تحليل تقويم يكشف عنها الجدولان (2 و4).

1/ تعزيز الأمن الفكري ضمن محتوى كفاءات التربية الإسلامية المستهدفة في السنة المتوسطة الرابعة:

الجدول (01): مخطط الكفاءات المستهدفة في المحتوى التعليمي للتربية الإسلامية المقررة في منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة (2021):

الكفاءة الشاملة: في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يمكن للمتعلم أن يستظهر ما حفظ من القرآن الكريم والحديث الشريف قراءة وشرحا واستعمالا واستدلالا. ويعرف حقيقة الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر وآثارهما في حياته. ويفهم أحكام الحج والعمرة وحكمهما الروحية والاجتماعية والحضارية. ويقدر مكانة الأسرة وفق أحكام الإسلام وآدابه، ويحرص على حسن العلاقة مع الأقارب والجيران. ويحسن الاقتداء في ضوء ما يعرف من مواقف من سيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم –وإخوانه من أولي العزم من الرسل عليهم السلام؛ ويحترم الخلفاء الراشين ويقتدي بهم.

الميادين	الكفاءات الختامية
القرآن الكريم والحديث النبوي	يستظهر المتعلم القدر المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ويشرحه شرحا صحيحا، ويحسن استعماله والاستدلال به في الوضعيات المناسبة.
أسس العقيدة الإسلامية	يعدد المتعلم أركان الإيمان الستة، ويعرف حقيقة الإيمان باليوم الآخر، والقضاء والقدر، وأثرهما في الحياة، ويحسن عرضها مبرزا أثرهما في سلوكه.
العبادات	يعرف المتعلم كيفية أداء الحج والعمرة أداء صحيحا، ويتحكم في عرضها وبيانِ حكمهما.
الأخلاق والآداب الإسلامية	يحرص على حسن العلاقة مع الأقارب والجيران، ويقدر مكانة الأسرة.
السيرة النبوية والقصص	يعرف المتعلم محطات بارزة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، ويسردها، مستخلصا العبر منها، ويعبّر بسلوكه عن الاقتداء بها. يعرف المتعلم مواقف من حياة أولي العزم من الرسل (نوح وإبراهيم وموسى وعيسى) عليهم السلام ويقتدي بهم في حياته، ويحترم الخلفاء الراشدين.

من خلال الجدول (01)، يتبين أنّ أهداف التربية الإسلامية وردت بصفة كفاءة شاملة وكفاءات ختامية تخص كل ميدان من ميادين المحتوى التعليمي المقرر لتلاميذ السنة المتوسطة الرابعة، وبناءً عليه يمكننا تحليل محتوى الكفاءات المستهدفة في تدريس التربية الإسلامية لهؤلاء التلاميذ كما هو موضح في الجدول (02).

الجدول (02): مؤشرات الأمن الفكري من خلال تحليل محتوى الكفاءات المستهدفة في التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة:

مؤشرات الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية حسب الأسس المكونة له		نِسب المؤشرات بالنظر إلى الكفاءات المستهدفة			
		صراحة	ضمنيا	غير موجود	النسبة الكلية
الأساس العقائدي والعقلي	1/ الإيمان بالله	%100			%80
	2/ طاعته والابتعاد عن المعصية	%100			
	3/ الاعتزاز بالمنهج الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية	%100			
	4/ تنمية الفكر المنطقي للتفريق بين الخير والشر والباطل والحق	%100			
	5/ الدعوة إلى الوسطية			100%	**%20**
الأساس الاجتماعي والوطني	6/ الاعتراف بأهمية الأسرة ودورها في التنشئة	**%100**			%20
	7/ طرح القضايا الاجتماعية (الهجرة غير الشرعية، الهوية...)			%100	%80
	8/ التحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات			%100	
	9/ عدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف			%100	
	10/ الولاء للوطن			%100	
الأساس الأخلاقي	11/ روح التسامح		%100		%100
	12/ التوعية بأهمية الوقت		%100		
	13/ التسخير وتزكية فعل الخير		%100		
	14/ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر		%100		
	15/ تحمل المسؤولية		%100		

بناءً على الجدول (02)، يمكننا توزيع مؤشرات الأمن الفكري حسب الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية الإسلامية على النحو الآتي:

1.1/ مؤشرات الأمن الفكري في الأساس العقائدي والعقلي:

تمت الإشارة صراحة إلى أغلب العناصر المرتبطة بتعزيز الأمن الفكري في الأساس العقائدي والعقلي، والتي شملت الإيمان بالله وطاعته وعدم معصيته والاعتزاز بالمنهج الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية، وتنمية التفكير المنطقي للتفريق بين الخير والشر والحق والباطل. إلا أنه لم تتم الإشارة إلى الوسطية في المعتقد صراحة ولا ضمنيا في الكفاءات المستهدف تحقيقها في سلوكات تلاميذ السنة المتوسطة الرابعة، حيث أشارت الكفاءة الشاملة لتعليم التربية الإسلامية في منهاجها إلى تمكين المتعلم من أن يستظهر ما حفظ من القرآن الكريم والحديث الشريف قراءة وشرحا واستعمالا واستدلالا. ويعرف حقيقة الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر وآثارهما في حياته، وأن يفهم أحكام الحج والعمرة وحكمهما الروحية والاجتماعية والحضارية بالنسبة إلى العبادات. كما يجب أن يقدر مكانة الأسرة وفق أحكام الإسلام وآدابه، ويحرص على حسن العلاقة مع الأقارب والجيران، ويحسن الاقتداء في ضوء ما يعرف من مواقف من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وإخوانه من أولي العزم من الرسل عليهم السلام؛ ويحترم الخلفاء الراشين ويقتدي بهم.

وبالرغم من أهمية مفهوم الوسطية في تعزيز الأمن الفكري لدى التلاميذ إلاّ أنه تم تغيبه تماما في الكفاءات المستهدفة في تدريس التربية الإسلامية في السنة المتوسطة الرابعة، ولهذا نرى من الضروري إدراج هذا العنصر ضمن محتوى وأهداف التربية الإسلامية الموجه إلى أقسام السنة المتوسطة الرابعة استنادا إلى نتائج دراسة جاكاريجا كيتا (2017) التي أظهرت أهمية دور مناهج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم الوسطية لدى التلاميذ في تعزيز الأمن الفكري.

أما فيما يتعلق بتعزيز الهوية العربية الإسلامية والاعتزاز بالدين الإسلامي فقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج دراسة سليمة قاسي (2019) التي أكدت أنّ منهاج التربية الإسلامية يهتم بقضية العقيدة والمعتقد في بناء الهوية العربية الإسلامية الجزائرية.

2.1/ مؤشرات الأمن الفكري في الأساس الاجتماعي والوطني:

نلاحظ من خلال شبكة تحليل محتوى الكفاءات المستهدفة في تعليم التربية الإسلامية أنّه تمّ الإشارة صراحة إلى أهمية الأسرة ودورها في التنشئة، بينما لم يرد أي مؤشر من مؤشرات الأمن الفكري التي تضمنتها شبكة تحليل المحتوى في الأساس الاجتماعي والوطني صراحة ولا ضمنيا والتي ارتبطت مفاهيمها بطرح القضايا الاجتماعية، كالهجرة غير الشرعية والآفات الاجتماعية كالمخدرات والمسكرات والتدخين وعدم الانصياع وراء الإعلام المتطرف، والولاء للوطن، وروح التسامح.

وتعتبر هذه المفاهيم أساسية في بناء شخصية المتعلم وتعزيز أمنه الفكري وقيم المواطنة وبناء الهوية الوطنية، ورغم أهمية هذه العناصر في تعزيز الأمن الفكري والاجتماعي والوطني والقومي نجد أن

مناهج التربية الإسلامية الموجهة لتلاميذ السنة المتوسطة الرابعة تفتقر إليها. ونظرا لأهميتها نرى من الضروري إدراجها باعتبارها هدفا رئيسا في تعليم التربية الإسلامية، حيث أتت نتائج هذه الدراسة متنافية ونتائج دراسة سليمان بن محمد الكعبي (2022) بسلطنة عمان التي بينت ما للتربية الإسلامية من أثر في تعزيز قيم المواطنة لدى المراهقين لأنّها تنبع بالدرجة الأولى من القرآن الكريم والسنة النبوية، فقد جاءت نصوص شرعية كثيرة تدل على قيمة الوطن وتحث على المحافظة عليه، كما تتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة السابقة التي دلت على أنّ لمناهج التربية الإسلامية أثرا كبيرا في تعزيز الأمن المجتمعي هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، لا تتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ناصر إبراهيم الشرعة التي أكدت على أهمية موضوع الأمن الوطني خاصة في ظل التطورات المعاصرة، وإنّ مفهوم الأمن الوطني يتضمن أمن المواطن وممتلكاته وتاريخه وتراثه ومعتقداته وحرياته الأساسية، كما أنّه يتضمن سيادة الدولة وسلامة أراضيها وحدودها السياسية، ويتضمن بالإضافة إلى ذلك الحرية النسبية للقرار الوطني، واستقرار الدولة الأمني والاجتماعي الداخلي، وقدرتها على النهوض بالمتطلبات التنموية الشاملة لمجتمعها[47].

وأكد ناصر إبراهيم الشرعة أنّ للعملية التعليمية عامة والتربية الإسلامية خاصة دورا هاما في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدرسة الأردنية، إذ من خلالها يتشبع الشاب بالقيم الأخلاقية الايجابية، التي تعزز الأمن والاطمئنان والاستقرار في نفوس الشباب وعقولهم، ويبدأ تعزيز الأمن بترسيخ الإيمان والقيم الإسلامية، وحماية النشء من التيارات السلبية الهدّامة، وتوعية النشء لمقاومة التيارات التي تدعو إلى التطرف والعدوان، وتهديد أمن المجتمع واستقراره[48].

ولهذا نرى ضرورة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة باستخدام المحتويات التعليمية لمناهج التربية الإسلامية والتركيز على الجوانب الأمنية لأنّ التربية على المواطنة عملية متعددة الاتجاهات، فهي في العملية التعليمية/ التعلمية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في تنمية الإحساس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتحقيق الاستقرار والاطمئنان المجتمعي، وتعزيز المسؤولية والانتماء إلى الوطن، بالإضافة إلى تعزيز الانتماء إلى الإسلام والتأكيد على رابطة وحدة العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الفاضلة.

3.1/ مؤشرات الأمن الفكري في الأساس الأخلاقي:

أما بالنسبة إلى مؤشر الأمن الفكري في الأساس الأخلاقي فقد وردت كل عناصره ضمنيا في محتوى الكفاءات المستهدفة كالتوعية بأهمية الوقت في العبادات والعمل، والتسخير وتزكية فعل الخير، والأمر بالمعروف والنهي بالمنكر، وتحمل المسؤولية وروح التسامح، من خلال متابعة سيرة رسولنا الكريم والاقتداء بها في السلوكات والأخلاق وبناء القيم الاجتماعية والأخلاقية، وكذلك بالاطلاع على سيرة الأنبياء والمرسلين ممن سبقوه إلى الدعوة والإرشاد إلى الطريق المستقيم، بالإضافة إلى حذو التلاميذ حذو

الصحابة رضوان الله عليهم. وجاءت الدراسة هنا مؤيدة أيضا لنتائج دراسة سليمة قاسي (2019) التي بينت أن التربية الإسلامية تسعى من حيث محتواها وأهدافها إلى تحقيق شخصية متزنة وسليمة ومتوافقة تخطو على خطى الأنبياء والصحابة والصالحين من أولياء الله والتابعين ومتشبعة بهدي الرسول والقرآن الكريم.

الجدول (03): مؤشرات الأمن الفكري في الكفاءات المستهدفة في التربية الإسلامية المقررة للسنة المتوسطة الرابعة:

مؤشرات الأمن الفكري في التربية الإسلامية من خلال الكفاءات المستهدفة	صراحة	ضمنيا	غير موجودة صراحة ولا ضمنيا
الأساس العقائدي والعقلي	%80	%0	%20
الأساس الاجتماعي والوطني	%20	%0	%80
الأساس الأخلاقي	%0	%100	%0

يظهر من الجدول (03) أنّ 80 بالمئة من مؤشرات الأمن الفكري في الأساس العقائدي والفكري عُبّر عنها بصفة صريحة ضمن الكفاءات المستهدفة التي شملت الإيمان بالله وطاعته والابتعاد عن المعصية والاعتزاز بالمنهج الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية وتنمية الفكر المنطقي للتفريق بين الخير والشر والباطل والحق، بينما 20 بالمئة من مؤشرات الأمن الفكري غيبت تماما في الكفاءات المستهدفة في التربية الإسلامية، ويتعلق الأمر بقيم الوسطية التي تعتبر عنصرا أساسيا في تأمين الفكر من التطرف والانحراف بالتشدد والانجراف وراء الأهواء والمغريات والمعلومات المزيفة التي تشوش عقله وتفكيره وتزعزع مشاعره وتشكك في معتقداته، فهو أصبح ليس في مأمن منها ما دام يستقبلها من كل حدب وتصله من كل جهة عبر القنوات الفضائية، وفضاء الأنترنت وفضاءات التواصل الاجتماعي، وسواءً أراد أم لم يرد ذلك فهو يظل تحت تأثيرها ما دام يقضي ثلث وقته مبحرا سائحا وتائها في فضاءاتها.

ونجد أنّ 80 بالمئة من مؤشرات الأمن الفكري في الأساس الاجتماعي والأخلاقي غيبت تماما في صياغة الكفاءات التعليمية المستهدفة في التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة وشملت طرح القضايا الاجتماعية (الهجرة غير الشرعية، الهوية...) والتحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات وعدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف والحث على الولاء للوطن، بينما 20 بالمئة من مؤشرات الأمن الفكري عُبّر عنها بشكل صريح في الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية الخاصة بالاعتراف بأهمية الأسرة

ودورها في التنشئة الاجتماعية للأبناء، حيث جاءت الكفاءة الختامية في ميدان الأخلاق والآداب الإسلامية تحث المتعلم على أنّ يحرص على حسن العلاقة مع الأقارب والجيران ويقدر مكانة الأسرة.

أما بالنسبة إلى الأساس الأخلاقي فقد وردت كلّ عناصره بصفة ضمنية بنسبة 100 بالمئة، ويدل هذا على أنّ الأساس الأخلاقي حاضر، وحتى إنْ كان معبّرا عنه بشكل غير صريح في الكفاءات المستهدفة. ويتبوأ الأساس الأخلاقي مكانة خاصة في تربية النشء، ويعتبر هدفا رئيسا وأساسيّا في بناء الشخصية السوية والمتوافقة اجتماعيا وعقائديا، ويتجلى ذلك من خلال تعزيز قيم التسامح وفعل الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتحمل المسؤولية بتتبع مشاهد من السيرة النبوية وسيرة الأنبياء في القصص القرآنية والاقتداء بسلوك الصحابة رضوان الله عليهم.

2/ تعزيز الأمن الفكري ضمن محتوى منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة:

يعنينا في المنطلق أن نحدد المحتويات المعرفية التي تضمنها منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة، وفصّلها في الكتاب المدرسي تبعا لميادين هذه المحتويات كما يبينها الجدول التالي:

الجدول (04): مخطط المحتوى المعرفي في منهاج التربية الإسلامية المعتمد للسنة المتوسطة الرابعة (2021):

الميادين	المحتويات المعرفية
القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	**أولا- القرآن الكريم:** سورة النبأ. **ثانيا- الحديث النبوي الشريف:** 1- مقومات دين الإسلام: (الإيمان والإسلام والإحسان). 2- عقوق الوالدين
أسس العقيدة الإسلامية	من أركان الإيمان: 1- الإيمان باليوم الآخر 2- الإيمان بالقضاء والقدر
العبادات	1- الحج أحكامه وحِكمه. 2- العمرة أحكامها وحِكمها.
الأخلاق والآداب الإسلامية	1- من آداب المسلم في أسرته: (الاحترام، الرفق، المودة والرّحمة، الاستئذان). 2- صلة الرحم. 3- حسن الجوار.

<table>
<tr><td rowspan="2">السيرة النبوية والقَصص</td><td>أولا- السيرة النبوية:
1- فتح مكة.
2- حجة الوداع.
3- وفاة النبي صلى الله عليه وسلم.</td></tr>
<tr><td>ثانيا- القصص:
1- مواقف وعبر من حياة أولي العزم من الرسل عليهم السلام (مواقف مختارة).
2- عبر ودروس من سيرة الخلفاء الراشدين (مواقف مختارة).</td></tr>
</table>

نلاحظ من خلال الجدول (04) تنوعا في المحتويات المعرفية المقررة لتلاميذ السنة المتوسطة الرابعة، ضمن ميادين تشمل أهم جوانب المادة التربوية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بالدرجة الأولى، ومن قصص الصحابة، ومنهم الخلفاء الراشدون، حيث تُجسّد مواقفُهم العقيدةَ والشريعة في الدين الإسلامي، ويهمنا فيها أن نتحقق من مدى وفائها بالمعطيات الدينية التي تضمن للتلميذ الدرجة المناسبة من الأمن الفكري في هذه السنة التعليمية النهائية في الطور المتوسط، ما يبعثه على الشعور بتميزها عن السنوات السابقة وكونها فاصلا ينتقل فيه إلى مرحلة جديدة من مراحل حياته الشخصية والتعليمية.

ولا بأس بالإشارة هنا إلى أن مخطط التّعلم السّنويّ لمادة التّربية الإسلاميّة قد مسه بعض التغيير في السنة الدراسية (2020/ 2021) بصفة استثنائية، وتضمن هذا التغيير إدراج موضوع **احترام النظام والآداب العامّة**، وذلك في محاولة للتكفل بالتعلّمات الأساسية غير المنجزة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية (2019/ 2020) نظرا لتوقف الدراسة بسبب جائحة كورونا (كوفيد)، وهو موضوع هام فعلا ويندرج ضمن مؤشرات الأمن الفكري، ويتصل اتصالا وثيقا بمؤشر (الولاء للوطن).

ونستوضح هنا من الجدول (05) المحتوى المعرفي في منهاج التربية الإسلامية اعتمادا على مضمون الكتاب المدرسي الصادر في سنة (2019):

الجدول (05): المحتوى المعرفي في منهاج التربية الإسلامية حسب مضمون الكتاب المدرسي (2019):

مؤشرات الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية حسب الأسس المكونة له		نِسب المؤشرات بالنظر إلى المحتوى المعرفي			
		صراحة	ضمنيا	غير موجود	النسبة الكلية
الأساس العقائدي والعقلي	1/ الإيمان بالله	%36	%64		%80
	2/ طاعته والابتعاد عن المعصية	%45	%55		
	3/ الاعتزاز بالمنهج الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية	%37.5	%62.5		
	4/ تنمية الفكر المنطقي للتفريق بين الخير والشر والباطل والحق	%33	%66		
	5/ الدعوة إلى الوسطية			%100	%20
الأساس الاجتماعي والوطني	6/ الاعتراف بأهمية الأسرة ودورها في التنشئة	%50	%50		%20
	7/ طرح القضايا الاجتماعية (الهجرة غير الشرعية، الهوية...)			%100	%80
	8/ التحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات			%100	
	9/ عدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف			%100	
	10/ الولاء للوطن			%100	
الأساس الأخلاقي	11/ روح التسامح	%33	%67		%60
	12/ التسخير وتزكية فعل الخير	%33	%67		
	13/ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	%20	%80		
	14/ التوعية بأهمية الوقت			%100	%40
	15/ تحمل المسؤولية			%100	

تَظهر مختلف المؤشرات ذات الأساس العقائدي والعقلي أو الاجتماعي والوطني أو الأخلاقي في دروس التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة بصورة ضمنية غالبا، حيث تُستعمل في هذه الطريقة صيغة الغائب أو المتكلم، لا صيغة المخاطب، فلا يظهر الأمر والنهي المباشرين إلا في النصوص القرآنية أو الأحاديث النبوية الشريفة، فمن ذلك في الكتاب المدرسي[49]:

- (فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما، واخفض لهما جناح الذل من الرحمة) (الإسراء: من الآيتين 23 و24). (ص27)
- (فاصبر كما صبر أولو العزم من الرسل) (الأحقاف: من الآية 35). (ص32)
- (واتقوا الله الذين تساءلون به والأرحام) (النساء: من الآية 1). (ص53)

1.2/ مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس العقائدي والعقلي:

تَظهر مختلف المؤشرات ذات الأساس العقائدي والعقلي في دروس التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة بصورة ضمنية غالبا، سواء لترسيخ الإيمان بالله عز وجل، أو للتوجيه إلى طاعته والابتعاد عن المعصية أو لتنمية الفكر المنطقي للتفريق بين الخير والشر والباطل والحق، وخاصة للاعتزاز بالمنهج الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية، من ذلك هذه الأمثلة:

- أتدبر في آيات الله تعالى المبثوثة في الكون والحياة فأستشعر عظمة الخالق المدبر، فيزداد إيماني ويستقيم سلوكي. (ص12)
- المؤمن الموقن بيوم القيامة يستعد للقاء الله، ويجعل الدنيا مزرعة للآخرة، ويسعى بكل إخلاص في أداء حقوق الله وحقوق الناس، لأنه يخجل من لقاء الله وهو ظالم لنفسه أو لغيره، بينما من لا يؤمن باليوم الآخر أو الغافل عنه لا يتوانى عن الفساد والمنكر والظلم. (ص18)
- سيدنا عيسى عليه السلام لما انحرف بنو إسرائيل لم يتأثر بكثرة المنقلبين على دينهم، بل تمسك بإيمانه يالله تعالى. (ص34)
- أتمسك بكتاب الله وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم – لأنهما الخلاص والفلاح في الدنيا والآخرة. (ص63)

ولا شك أن الطريقة الخفية غير المباشرة في توجيه التلميذ في هذه المرحلة العمرية تُحقّق بذاتها التأثير المطلوب بل هي أقدر على ترغيبه لأنها لا تفرض عليه رأيا أو سلوكا بل تَعرضه عليه وتقدم الحجج التي تدعمه، فلا يُتوقع من التلميذ إلا أن يقتنع بأنه الرأي الأصوب والسلوك الأسلم.

والثغرة الملحوظة بالنظر إلى الأساس العقائدي والعقلي هي **غياب مؤشر الدعوة إلى الوسطية غيابا تاما**، صراحة وضمنيا معا، إذ لا نعثر ضمن دروس الكتاب المدرسي أو في ثناياه على أي إشارة أو تلميح يوجه التلميذ إلى ضرورة الالتزام بالاعتدال وعدم التطرف والتعصب للرأي مثلا، وعدم إقصاء

الآخر وقبول الاختلاف وتبني ثقافة الحوار والنقاش، فالنهي عن الانحراف بالوقوع في المعاصي هو الذي يستأثر بعناية واضعي المنهاج، ولا شك أن الغلو منهي عنه في الإسلام ، ومجتمع التلاميذ معرض له بتأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية ووسائل الإعلام أو قنوات التواصل الاجتماعي المغرضة من جهة أخرى.

2.2/ مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الاجتماعي والوطني:

تبعا للملاحظة التي سبق الإشارة إليها في دراسة مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الاجتماعي والوطني ضمن أهداف منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة، لا يظهر من هذه المؤشرات ضمن المحتوى المعرفي للمنهاج غير مؤشر الاعتراف بأهمية الأسرة في حياة الفرد ودورها في تنشئة الأبناء، وذلك بنسبة متساوية بين التصريح بهذا العنصر والتلميح له، فمن ذلك:

- أُصغي إلى نصائح وتوجيهات والديّ. (ص29)
- ألتزم بطاعة والديّ فأبرّهما وأحسن إليهما ولا أعقهما. (ص72)
- في نص الحديث كبائر ينبغي تجنبها وخاصة عقوق الوالدين. (ص72)

فيما لا نصادف أي مؤشر آخر من مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الاجتماعي والوطني، رغم الأهمية التي تكتسيها في حياة التلميذ في هذه المرحلة العمرية الخطيرة، حيث يتمتع المراهق بالجرأة ويجنح إلى التمرد والتحرر من القيود والاعتراض على الأعراف والطموح إلى حياة الرخاء والرفاهية، لكن منهاج التربية الإسلامية يغفل إغفالا تاما ضرورة:

– **طرح القضايا الاجتماعية** التي تمثل ديدن حياة المراهق خارج المدرسة، كالهجرة غير الشرعية إلى البلدان الأوربية، وهي فكرة تعكس ضعف الشعور بالانتماء إلى الوطن، وعدم تجذر الارتباط بالهوية الوطنية على الأقل؛

– **التحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات**، نتيجة الفراغ الذي قد يملؤه المراهق بمتابعة المنشورات غير الأخلاقية في قنوات التواصل الاجتماعي، وفي غيرها من وسائل الإعلام الفاضحة؛

– **عدم الانسياق وراء إعلام التطرف** الذي يتخذه مصدراً أساسياً يكوّن مفاهيمه في الحياة على أساس المعطيات التي يبثها، ويعتبره موثوقا، ويتلقى منه أفكارا هدامة جديدة عليه، فينخدع بأكاذيبها وادعاءاتها التي يستخدم فيها التحريض والتيئيس والكراهية، أو **إعلام الانحراف** الذي يتلقاه عبر الأنترنت والقنوات الفضائية وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيري، وبروج التصورات والأحكام والتيارات الخطيرة على الأمن العقائدي والثقافي لأفراد المجتمع، ويظهر هذا التأثر في التقليد الأعمى للأجانب في الهيئة غير المحتشمة أو في وشم الجسم أو وضع الشاب الأقراط في الحاجب أو الأنف أو الأذنين. وقد تدفعه

حالةُ عدم التوازن والاستقرار النفسي إلى الكسل والإحباط واليأس الذي يتجلى في أقصى درجاته في محاولات الانتحار.

– **الولاء للوطن**، بالدعوة إلى خدمته وتطويره وازدهاره والحرص على أمنه، لبناء شخصية التلميذ التي تتمتع بالحس الوطني الذي يقوم على التمسك بالهوية العربية الإسلامية.

على أننا ننوه بهذه الإشارة الاستثنائية والتي ترتبط بعنصر الولاء للوطن، إذ تدعو التلميذ إلى التمسك بوحدة المجتمع:

•الحرص على الوحدة بين المسلمين والأخوة بينهم، وتجنب كل أسباب الفرقة ومظاهرها. (ص63).

•يجب أن أحافظ على وحدة المجتمع وأنبذ التفرقة والتنازع فيما بيننا. (ص64)

3.2/ مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الأخلاقي:

عني الكتاب المدرسي بتأمين التلميذ أخلاقيا، إذ نلاحظ في الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية وجود مختلف مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الأخلاقي والتي تضمنتها شبكة التحليل، مع غلبة الأسلوب الضمني على الأسلوب الصريح، بما يتماشى مع طبيعة التلميذ النفسية التي تميل إلى إعطائه مساحة من الحرية في اتخاذ المواقف وإبداء الرأي واكتساب التجارب.

لكننا نستثني من ذلك عنصر **التوعية بأهمية الوقت**، إذ لم يرد البتة، وهو مسألة يتعلق بها نجاح التلميذ وسلامته من آفات المجتمع التي سبق أن لاحظنا إهمال التحذير منها كالتدخين والمسكرات والمخدرات.

وهكذا لم يتنبه واضعو الكتاب إلى ضرورة:

– **غرس روح التسامح** التي تضمن التعايش السلمي وينبع منها حسن الظن بالناس، وترتبط في حقيقة الأمر كثيرا بعنصر الدعوة إلى الوسطية الذي نفتقده في الكتاب، فمن مواضع ظهور هذا المؤشر في الكتاب المدرسي:

•أمارس الحوار الهادف القائم على تبادل الأفكار وأحترم الرأي المخالف. (ص28)

•عفو الرسول – صلى الله عليه وسلم – عنن المشركين دليل على سمو خُلُقه الكريم؛ فلقد حاربهم لما حاربوه، ولما استسلموا وجنحوا للسلم سالمهم، ولما تمكن منهم عفا عنهم. (ص63)

– **التسخير وتزكية فعل الخير:** يمثل هذا المؤشر أكثر المؤشرات حضورا في الكتاب المدرسي على الإطلاق، فلا يكاد أي درس من دروس التربية الإسلامية في مدونتنا يخلو من تثمين حب الخير للآخرين وممارسته لفائدتهم، ومن أمثلته:

•إيماني بالجزاء يجعلني نشيطا وإيجابيا، مستعدا للقاء الله، فأكثر من عمل الصالحات وأساعد الناس وأدعو إلى الخير بإخلاص ومثابرة، رغبة في الأجر والثواب ونبل رضوان الله ودخول الجنة والنجاة من النار. (ص18)

•العفو عند المقدرة سلوك يجب أن أتصف به مع الناس. (ص64)

•لا أعتدي على غيري في أنفسهم وأموالهم، ويجب أن أحافظ على وحدة المجتمع وأنبذ التفرقة والتنازع فيما بيننا. (ص64)

•قيمة الإنسان في الإسلام هي التقوى والعمل الصالح وفعل الخير للصالح العام. (ص64)

– **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:** لم يغفل واضعو الكتاب المدرسي إمكانية توجيه التلميذ إلى التدخل إيجابيا لتغيير أفكار أقرانه أو إصلاح سلوكاتهم بالنصح الخالص، ومن مواضع هذا المؤشر في الكتاب:

•وجه نصائح إلى زملائك تحثهم فيها على تحسين سلوكهم. (ص15)

•لاحظت على زميلك سلوكا غير أخلاقي، فنبهته إلى ضرورة التخلي عنه خصوصا أنه مسلم يؤمن بالله واليوم الآخر، وأن سلوكه هذا مرده إلى[50] ضعف الإيمان. (ص19)

– **تحمل المسؤولية:** لا نعثر على هذا المؤشر في الكتاب بشكل صريح أو ضمني، وكأن التلميذ في هذه المرحلة من العمر لا يزال غير مسؤول تماما، في الدنيا قبل الآخرة، عن أفعاله، فيتقبل نتائجها أيّا كانت، وإن كان موضوع (الإيمان بالقضاء والقدر) مجالا مناسبا لتوجيه التلميذ إلى تحمل عواقب أفعاله، فلا يعتبرها في المطلق قضاء وقدرا.

4.2/ نتائج الدراسة:

يستهدف منهاج التربية الإسلامية بناء شخصية التلميذ وفق الأصول الإسلامية الثابتة، لكنه لا يراعي بالقدر الكافي تلك التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تعمل في اتجاه وقوع المراهق في الانحراف فكريا، إذ يُفتقد في هذا المنهاج عدد من العناصر الضرورية لتحصين أمنه الفكري، حتى في أساسه العقائدي، ونقصد بهذه العناصر سبعة (7) هي من مجموع خمسة عشر (15) عنصرا، أي أنها تمثل نسبة نصف مضمون الشبكة، ما يعني أن الأمن الفكري لم يراعَ إلا بنسبة متوسطة، وهي نسبة غير كافية بلا شك في ظل الثقافة المعاكسة التي تنتشر عبر الأنترنت والقنوات الفضائية ومواقع التواصل.

تتمثل عناصر الأمن الفكري الغائبة في منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة، بالنظر إلى أهدافه ومحتواه المعرفي فيما يلي:

الجدول (06): عناصر الأمن الفكري الغائبة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة:

الأسس المكونة للأمن الفكري	مؤشرات الأمن الفكري المعدومة في منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة
الأساس العقائدي والعقلي	1- الدعوة إلى الوسطية
الأساس الاجتماعي والوطني	2- طرح القضايا الاجتماعية (الهجرة غير الشرعية، الهوية...) 3- التحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات 4- عدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف 5- الولاء للوطن
الأساس الأخلاقي	6- التوعية بأهمية الوقت 7- تحمل المسؤولية

فيبدو جليا أن واضعي هذا المنهاج نأوا بأنفسهم عن توعية التلميذ بخطورة واقعه الاجتماعي على أمنه الفكري، فانفصلت تعلمات التلميذ ضمن هذا المقياس عن حاجاته في العصر والمجتمع اللذين يعيش فيهما، وأصبح من الصعب عليه أن يتجنب الوقوع في مرمى الدعوات الباطلة التي تقذف بها مختلف وسائل التواصل الحديثة في عقول الأطفال والشباب خاصة، فيتبنوها ظنا منهم أنها تنم عن التفكير الواقعي الصحيح الذي يواكب المستجدات ويراعي متطلبات الحضارة والتطور.

خاتمة:

لمنهاج التربية الإسلامية دور أساسي في تعزيز الأمن الفكري لدى تلاميذ السنة المتوسطة الرابعة، كما أنّ لمحتواه فعالية في تسخير قيم الوسطية بالدعوة إلى التسامح والاعتزاز بالهوية والولاء للوطن وعدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف، بالإضافة إلى توعية التلاميذ بأهمية الوقت وتحمل المسؤولية باعتبارهما عنصرين أساسيين في حماية فكر التلاميذ.

وبناءً على نتائج الدراسة، فقد لاحظنا مجموعة من النقائص التي تتعلق بنسبة توفر مؤشرات الأمن الفكري في منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة سواءً كان ذلك في كفاءات التدريس المستهدفة والمعبر عنها في المنهاج أو على مستوى محتوى التدريس، حيث تبين أنّ بعض العناصر الهامة لتدعيم الأمن الفكري وتعزيزه لدى الطلاب مغيبة تماما، ولم يتم الإشارة إليها ضمنيا ولا صراحة، وشملت أهم العناصر في هذا الشأن، وهي الوسطية إلى جانب طرح القضايا الاجتماعية المتعلقة بالهجرة غير الشرعية والتحذير من عواقب التدخين والمخدرات والمسكرات وعدم الانسياق وراء إعلام التطرف أو الانحراف والولاء للوطن والتوعية بأهمية الوقت وتحمل المسؤولية.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات نأمل من القائمين على تصميم مناهج التربية الإسلامية الاهتمام بها، وأخذها بعين الاعتبار في بناء محتوى مناهج التربية الإسلامية لهذه الفئة من

التلاميذ في بداية فترة المراهقة التي تعتبر فترة حرجة بالنسبة إلى التلميذ الذي يستعد للانتقال إلى مرحلة هامة تتميز بإعمال تفكيره الاستقرائي والاستدلالي في فهم الأمور والظواهر من حوله، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر هذه المرحلة حاسمة، إذ يطرح التلميذ تساؤلات كثيرة تتعلق بالبحث عن هويته وحريته واستقلاليته. دون أن ننسى أنّ الطفل في هذه المرحلة معرض للانجذاب نحو كل ما ينشر على صفحات التواصل الاجتماعي والقنوات الفضائية، فإذا لم نزوده بمعايير ومعارف علمية تمكنه من التمييز بين ما يتماشى وهويته العربية المسلمة، ومعتقداته الدينية وعاداته الثقافية والاجتماعية، فقد يضيع ويصبح خطرا على نفسه وعلى المجتمع والأمة الإسلامية لاحقا.

أهم التوصيات التي توصلنا إليها هي كالآتي:

1/ الاهتمام بمؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس الاجتماعي والوطني بطرح القضايا الاجتماعية التي تؤثر في حياة التلميذ المراهق، وكل ما يرتبط بموضوع الهجرة غير الشرعية وخطورتها، بهدف تعزيز الشعور بالانتماء إلى الوطن، وتقوية روابطه واعتزازه بالهوية الوطنية، وكذا الاهتمام بتوعية التلاميذ في هذه السن بأخطار التدخين والمخدرات والمسكرات على صحته بسب الفراغ الديني والثقافي ومتابعة المنشورات غير الأخلاقية على قنوات التواصل الاجتماعي، وغيرها من وسائل الإعلام؛

2/ ضرورة احتواء منهاج التربية الإسلامية للسنة المتوسطة الرابعة على مؤشرات الأمن الفكري ذات الأساس العقائدي والعلمي التي تسمح بتزويد المتعلم بالعلم، وبالأحكام الشرعية الصريحة التي تمكنه من التمييز الخير من الشر، والحق من الباطل، وتوعيته بعدم الانصياع للإعلام المتطرف الذي قد يكون مصدرا أساسيا لتكوين مفاهيمه المغلوطة أو اتباع إعلام الانحراف الذي قد يشوش أمنه الفكري ويزعزع قواعده العقائدية والثقافية والاجتماعية؛

3/ تضمين محتوى منهاج السنة المتوسطة الرابعة مفهوم الولاء للوطن، بالدعوة إلى خدمته وتطويره وازدهاره والحرص على أمنه، لبناء شخصية التلميذ التي تتمتع بالحس الوطني الذي يقوم على التمسك بالهوية العربية الإسلامية؛

4/ تعزيز الأمن الفكري في الأساس الأخلاقي من أجل تأمين التلميذ أخلاقيا وذلك بتضمين منهاج التربية الإسلامية قيم التسامح والمسؤولية وغرسها في نفوس التلاميذ لأنّها الأكثر ارتباطا بالدعوة إلى الوسطية والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية ولحمايتهم من التطرف الفكري.

- **الهوامش والمراجع:**

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، http://www.h-onec.com.

[2] ناصر أحمد الخوالدة، واقع مناهج التربية الإسلامية في الأردن، موقع المنتدى العالمي للوسطية، 2016، http://www.wasatyea.net/.

[3] ينظر: حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج. دار المعارف، ط8، 1985، ص20.

[4] ينظر: إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، معجم الوسيط، إستانبول، المكتبة الإسلامية، 1986، ص1031/2

[5] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ص17.

[6] جاكاريجا كيتا، مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة دراسات وأبحاث، مج9، ع28، 2017، ص19.

[7] حلمي الوكيل، تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته. القاهرة، دار الفكر العربي، 2000، ص120-122.

[8] جاكاريجا كيتا، مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص19.

[9] أحمد حلمي الوكيل، ومحمد الأمين مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2017، ص17-18.

[10] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية ومنهاج التربية الإسلامية، الجزائر، 2016، ص3-6.

[11] المرجع نفسه، ص7-10.

[12] ينظر: المرجع السابق، 7-10.

[13] ينظر: نفسه، ص7-10.

[14] عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا النمو (دراسة في نمو الطفل والمراهق)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص30.

[15] ينظر: فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر الجامعي، 1956، القاهرة، ص186.

[16] ينظر: خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية المراهقة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003، ص344.

[17] ينظر: عصام نور، سيكولوجية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004، ص12.

[18] الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، دت، ص25.

[19] الشريف الجرجاني، التعريفات، بيروت، مكتبة لبنان، بيروت، 1985، ص38.

[20] إبراهيم بن عبد الله الزهراني، الأمن الفكري: مفهومه، ضرورته، مجالاته، مؤرشف من الأصل في 9 أكتوبر 2018، https://awraq-79.blogspot.com/2014/03/blog-post_166.html، اطلع عليه بتاريخ 10 أفريل 2023

[21] عبد الله عبد المحسن التركي، الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، مطابع رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، 1417هـ، ص19.

[22] ابن فارس، مقاييس اللغة، اعتنى به: محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001، ص796.

[23] الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص384.

[24] ابن فارس، مقاييس اللغة، ص814.

[25] دار المشرق، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، ط31، 1991، مادة فكر.

[26] الشريف الجرجاني، التعريفات، ص176.

[27] أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، ط2، دار المعارف، القاهرة، دت، ج2، ص479.

[28] رشيد بن النوري البكر، تنمية الفكر من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشد، 1423هـ، ص13.

[29] عبد الرحمن الزنيدي، حقيقة الفكر الإسلامي، دار المسلم، الرياض، ط2، 1422هـ/ 2002م، ص10.

[30] ابن مسفر الوادعي، الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، ع187، 1418هـ، ص 50.

[31] عبد الحفيظ المالكي، نحو مجتمع آمن فكريا، دراسة تأصيلية وإستراتيجية وطنية مقترحة لتحقيق الأمن الفكري، ط1، 1431هـ/ 2010م، ص103.

[32] عبد الله بن عبد المحسن التركي، الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، ص66.

[33] الفاتح عبد الرحمن محمد، تعزيز الأمن الفكري بين الواجب والضرورة، اطلع عليه بتاريخ 11 أفريل 2023، https://alabasirah.com/node/1013.

[34] جميل بن عبيد القرارعة، الأمن الفكري في الإسلام، مقوماته ومزاياه في كتاب (الأمن رسالة الإسلام)، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، 2005، ص14 – 15.

[35] فاطمة محمد سرور ومحمد نايل العزام، دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج39،2012، ص487 – 503.

[36] صدام محمد حميد، دور مناهج التربية الإسلامية والاجتماعية للحد من ظاهرتي التطرف والإرهاب عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسيها، شبكة المؤتمرات العربية، المؤتمر الكاديمي الدولي الثامن عشر، جامعة إسطنبول، ايدن، 2017، ص209 – 238.

[37] ليلى بنت ناصر الزرعة، دراسة تحليلية لمدى تضمن مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية في محافظة الأحساء المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع178، ج1، 2018، ص141 – 176.

[38] فائزة حميدان حمود الصاعدي، الأبعاد التربوية للأمن الفكري وسبل تحقيقها، دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، مجلة الأسرة والمجتمع، مج10، ع2، ج1، 2022، ص353 – 376.

[39] أشرف عمر بريخ، مروه محمد خلف الله، مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج7، ع10، 2018، ص69 – 80.

[40] جاكاريجا كيتا، مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص 2–29

[41] سليمان بن محمد الكعبي، أثر مناهج التربية الإسلامية في سلطنة عمان في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وتحقيق الأمن المجتمعي والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، مج17، ع2، جوان 2022، ص46 –24.

[42] نفسه، ص24–46

[43] سليمة قاسي، الأمن الفكري في المضامين التربوية حماية للهوية من الآخر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج3، ع4، 2019، ص24 –36.

[44] علي بن عبده أبو حميدي، أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مج27، ع52، (دت)، ص7 –45.

[44] يوسف حسن الخزاعلة، ترسيخ مفاهيم الأمن الفكري والوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج28، ع6، 2020، ص 400 –412.

[44] ناصر إبراهيم الشرعة، دور التربية الإسلامية في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدارس الأردنية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج13، ع1، 1438هـ/2017، ص221 -242.

[44] المرجع السابق.

[44] ترد الأمثلة الموالية وغيرها من الأمثلة المقدمة ضمن هذا التحليل في: لخضر لكحل وآخرون، التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019. الصفحات مثبتة بعد كل مثال.

[44] ورد في نص الكتاب: (عن) بدل (إلى)، وقد تم التصويب هنا.

قائمة المراجع:

- إبراهيم بن عبد الله الزهراني، الأمن الفكري: مفهومه، ضرورته، مجالاته، مؤرشف من الأصل في 9 أكتوبر 2018، https://awraq-79.blogspot.com/2014/03/blog-post_166.html.

- إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، معجم الوسيط، إستانبول، المكتبة الإسلامية، 1986.

- ابن فارس، مقاييس اللغة، اعتنى به: محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001.

- ابن مسفر الوادعي، الأمن الفكري الإسلامي والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، ع187، 1418هـ.

- أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، دار المعارف، القاهرة، ط2، (دت)، ج2.

- أحمد حلمي الوكيل، ومحمد الأمين مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2017.

- أشرف عمر بريخ، مروه محمد خلف الله، مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج7، ع10، 2018.

- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، دت.

- الشريف الجرجاني، التعريفات، بيروت، مكتبة لبنان، بيروت، 1985.

- الفاتح عبد الرحمن محمد، تعزيز الأمن الفكري بين الواجب والضرورة، https://alabasirah.com/node/1013.

- جاكاريجا كيتا، مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة دراسات وأبحاث، مج9، ع28، 2017.

- جميل بن عبيد القرارعة، الأمن الفكري في الإسلام، مقوماته ومزاياه في كتاب (الأمن رسالة الإسلام)، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، 2005.

- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001.

- حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج. دار المعارف، ط8، 1985.

- حلمي الوكيل، تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته. القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.
- خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية المراهقة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003.
- دار المشرق، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، ط31، 1991.
- رشيد بن النوري البكر، تنمية الفكر من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشد، 1423هـ.
- سليمان بن محمد الكعبي، أثر مناهج التربية الإسلامية في سلطنة عمان في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وتحقيق الأمن المجتمعي والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، مج17، ع2، جوان 2022.
- سليمة قاسي، الأمن الفكري في المضامين التربوية حماية للهوية من الآخر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مج3، ع4 ، 2019.
- صدام محمد حميد، دور مناهج التربية الإسلامية والاجتماعية للحد من ظاهرتي التطرف والإرهاب عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسيها، شبكة المؤتمرات العربية، المؤتمر الكاديمي الدولي الثامن عشر، جامعة إسطنبول، ايدن، 2017.
- عبد الحفيظ المالكي، نحو مجتمع آمن فكريا، دراسة تأصيلية وإستراتيجية وطنية مقترحة لتحقيق الأمن الفكري، ط1، 1431هـ/ 2010م.
- عبد الرحمن الزنيدي، حقيقة الفكر الإسلامي، دار المسلم، الرياض، ط2، 1422هـ/ 2002م.
- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا النمو (دراسة في نمو الطفل والمراهق)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000.
- عبد الله عبد المحسن التركي، الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، مطابع رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، 1417هـ.
- عصام نور، سيكولوجية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004.
- علي بن عبده أبو حميدي، أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مج27، ع52، (د ت).
- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر الجامعي، القاهرة، 1956.
- فائزة حميدان حمود الصاعدي، الأبعاد التربوية للأمن الفكري وسبل تحقيقها، دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، مجلة الأسرة والمجتمع، مج10، ع2، ج1، 2022.

– فاطمة محمد سرور ومحمد نايل العزام، دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج39، 2012.

– لخضر لكحل وآخرون، التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.

– ليلى بنت ناصر الزرعة، دراسة تحليلية لمدى تضمن مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية في محافظة الأحساء المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع178، ج1، 2018.

– ناصر إبراهيم الشرعة، دور التربية الإسلامية في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدارس الأردنية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج13، ع1، 1438هـ/2017.

– ناصر أحمد الخوالدة، واقع مناهج التربية الإسلامية في الأردن، موقع المنتدى العالمي للوسطية، 2016، http://www.wasatyea.net/.

– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، http://www.h-onec.com/.

– وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية ومنهاج التربية الإسلامية، الجزائر، 2016.

– يوسف حسن الخزاعلة، ترسيخ مفاهيم الأمن الفكري والوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمو، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج28، ع6، 2020.

دور مادة العلوم الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري
منهاج مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا

The role of Islamic sciences in achieving intellectual security
.The secondary education curriculum as a model

د. عبيد عبد الحكيم
جامعة الجزائر 01 (الجزائر)

الملخص:

يعالج هذا المقال موضوع الأمن الفكري ومدى استجابة المناهج التربوية لمادة العلوم الإسلامية لصناعته وتحقيقه في عقول الناشئة، وقد قمت باختيار وحدات دراسية من المناهج كعينات لبيان دور المادة في تحقيق المناعة الفكرية للمتعلمين، وقد بيّن البحث أن مادة العلوم الإسلامية مادة مهمة وفعالة في تحقيق الأمن ومحاربة مسببات الخوف والإرهاب بصوره المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، العلوم الإسلامية، مناهج، الغلو، التطرف.

Abstract:

This article deals with the issue of intellectual security and the extent to which the educational curricula respond to the subject of Islamic sciences to its industry and realization in the minds of young people. Security and fighting the causes of fear and terrorism in its various forms.

Keywords: intellectual security, Islamic sciences, curricula, extremism.

مقدمة:

إن هدف التعليم في كل بلاد هو صناعة الإنسان البارّ بوطنه والمساهم في تحقيق الأمن والنماء.

وإن من المناهج التي تساهم بشكل إيجابي وملحوظ في تحقيق مسعى الدولة الجزائرية لبسط الأمن بالمفهوم العام هو منهاج مادة العلوم الإسلامية. هذه المادة التي أُنيطت بها مهمة تحقيق التوازن العقلي والعاطفي للمتعلم وخاصة في مرحلة المراهقة، وبداية تَكَوُّن النزعة التحررية للشاب من سلطة الأهل، وسلوكه حقّه في الاختيار بدل الإملاء والإجبار، كما قال الله تعالى على الإنسان: ﴿**إِنَّا هَدَيۡنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرٗا وَإِمَّا كَفُورًا ٣**﴾./الإنسان/.

"فمادة العلوم الإسلامية جاءت في مرحلة التعليم الثانوية استجابة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من أطوار حياة المتعلم، فهي لا تلغي شخصيته، بل تتيح له الفرصة لوضع سلوكيات على المحك بخطاب عقلي وعاطفي متزن، كما تأخذ بيده إلى شاطئ الاعتدال في كل شيء، معتمدة في ذلك الإقناع والحجة البيّنة". (1)

وإن من مؤشرات صدق هذه النوايا المذكورة في الفقرة السابقة، أن دروس هذه المادة تغطي جوانب مختلفة من الحياة، فليست مقصورة على جانب العقيدة والإيمانيات ولا بجانب الفقه فقط ولا بجانب الأخلاق والسلوكيات وإنما هي جمعت ذلك، وفق ما يسمح به وقتها والحجم الساعي المخصص لها.

بل قد أضافت لذلك مواضيع فكرية يحتاجها الإنسان المعاصر لتطورات العالم ونداءاته المعبَّر عنها في مواثيق هيئة الأمم المتحدة، كمواضيع الحقوق والحريات المدنية للإنسان، وموضوع الحرية ومدى ارتباطها بحقوق الآخرين، وقضايا حقوق الطفل مجهول النسب، وحقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي، وحقوق الزوجين ... الخ.

والدروس السابقة بمثابة جرعات وقائية تجاه كل خطر يهدد كيان الكرامة الإنسانية، ويخِلّ بمبدأ المساواة بين الناس على أساس عنصري.

وإن من المواضيع التي تشكل حيزا كبيرا من الاهتمام عند صناع المناهج موضوع الأمن، والملاحظ للمنهاج يجد وحدات متعددة تكلمت على هذا الموضوع بإسهاب، ومن ذلك: وحدة الأمن في القرآن الكريم ووحدة الغزو الثقافي وخطره على المجتمعات ووحدة نعمة العقل وكيف نحافظ عليها، ووحدة الغلو والتطرف وخطرهما على العقيدة والمجتمع. وهم ضمن منهاج السنة الثانية ثانوي.

ووحدة أثر العقيدة الإسلامية على الفرد والمجتمع، ووحدة نعمة العقل في الإسلام ووحدة القيم في القرآن الكريم، ووحدة العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم. وهم ضمن منهاج السنة الثالثة ثانوي.

وهذا دون إغفال باقي الدروس، فكل درس يسد ثغرا في ذهن المتعلم. ولكن هذه الدروس لامست مفردات الأمن الفكري أكثر من غيرها.

وعملنا في هذه الورقة بيان ما احتوته هذه الدروس من معاني أمنية مقصودها إقامة منطلقات فكرية لحياة وسطية للمتلقي، وجبهات دفاع عقلية لدى المتعلمين يردّون بها الأفكار الضارة والمنحرفة والمُخِلّة بالأمن والسلام الوطني والإقليمي والعالمي. وسبب اختيارنا يرجع بالأساس لارتباط ألفاظ الوحدات السابقة ارتباط مباشر بموضوع الأمن ومفرداته.

هذا ولا شك أن "الفكر الإنساني لا يستقيم إلا باستقامة النظام التعليمي الرامي إلى بنائه، وأن النظام التعليمي لا يستقيم إلا باستقامة مناهجه في مختلف مكوناتها." [(2)]

كما " أن المنطلق الفكري هو الأساس الذي يبنى عليه الفكر ليكوّن فيما بعد توجها يلقي بتأثيراته على الواقع المعاش. " [(3)]

وقد عالجت الموضوع وفق الخطة التالية:

1. مفهوم الأمن الفكري وأهميته.

2. نماذج تبين عناية المناهج التربوية لمادة العلوم الإسلامية للطور الثانوي بالأمن من خلال الوحدات التربوية وعناصرها نقلا عن الكتاب المدرسي والتدرجات السنوية التي هي المناهج بحسب المستويات.

والله أسأل التوفيق والإعانة على الإبانة والعصمة من الغواية في الحكم والنقل والرواية.

1. مفهوم الأمن الفكري:

أ- **لغة:** وهو مركب إضافي، من كلمة أمن وفكري وفيما يلي شرح ذلك:

✓ **الأمن:** جاء في لسان العرب : "الأَمْنُ: ضدُّ الْخَوْفِ." [(4)]

✓ **الفكري:** نسبة إلى فكر جاء في لسان العرب: " فكر: الفَكْرُ والفِكْرُ: إعمال الْخَاطِرِ فِي الشَّيْءِ... التَّفَكُّر التأَمل، وَالِاسْمُ الفِكْرُ والفِكْرَة". [(5)]

ب- **اصطلاحا:** يرتبط مفهوم الأمن الفكري بمفهوم الأمن العام، وهو نقيض الخوف. فالأفكار الآمنة والوسطية والمعتدلة نتيجتها حياة آمنة ووسطية ومعتدلة، والأفكار الشاذة والمنحرفة نتيجتها حياة بائسة ملئها الاكتئاب والخوف والشذوذ. وفيما يلي تعريفات لبعض الباحثين:

✓ الأمن الفكري هو" إحساس المجتمع بأن منظومته الفكرية ونظامه الأخلاقي الذي يرتب العلاقات بين أفراده داخل المجتمع ليسا في موضع تهديد من فكر متطرف وافد. كما يعرّف أيضا على أنه: سلامة النظر الذهني والتدبر العقلي للوصول إلى النتائج الصحيحة بلا غلو ولا تفريط. كما يقصد به أيضاً: الحفاظ على المكونات الثقافية الأصلية في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة ... كما يعرّف أيضا بأنه شعور الدولة والمواطنين باستقرار القيم، والمعارف والمصالح محل الحماية بالمجتمع، ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها، والتصدي لكل من يعبث بها."[(6)]

✓ ويعرّف بأنه: "مجموعة من الإجراءات والأساليب المعنوية والمادية التي يجدر بالمؤسسات الاجتماعية اتخاذها من خلال البناء العقلي المعنوي للإنسان، وذلك بغرس المعتقدات الصحيحة وقيم المجتمع التي تقوم بتوجيه السلوك وفق ما يحقق أمن المجتمع في جميع الجوانب، كما أنه تحصين للعقل من خلال تفعيل مدركات الفرد لتمكينه من القدرة على التمييز بين مختلف ما يسمعه ويراه ويقرؤه ثم قبوله أو رفضه بعد ذلك إذا كان فيه مساس بأمن المجتمع في مختلف جوانب الحياة."(7)

ويلزم لتحقيق الأمن الحرص على محاربة مهدداته وأسباب نقصانه سواء الحسيّة أو النفسية. والأمن الفكري مرتبط بالأفكار ولهذا وجب محاربة الأفكار العنصرية والسلبية والأفكار الإرهابية والعدمية التي تهدد الأمن المجتمعي والإنساني، وتشجيع والتمكين لكل فكرة إيجابية ونافعة.

2.نماذج تبين عناية المناهج التربوية لمادة العلوم الإسلامية للطور الثانوي بالأمن من خلال الوحدات التربوية وعناصرها:

1)في السنة الثانية ثانوي (8) :

أولا. وحدة "**نعمة الأمن في القرآن الكريم**". ويتخلص هذا الدرس في العناصر التالية:

أ- **مفهوم الأمن:** شعور الفرد أو الجماعة بالطمأنينة، وإشاعة الثقة والمحبة بينهم، والقدرة على الاستمرار في الحياة بسلام وأمان.

ب- **ضرورة الأمن وأهميته في الإسلام:** حرص الإسلام على الأمن والسلم لأنه من دون الأمن لا تستقيم الحياة، " حتى أنه قدمه على وحدانية الله، فهذا سيدنا إبراهيم عليه السلام دعا ربّه بقوله: ﴿ **وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِيمُ رَبِّ ٱجۡعَلۡ هَٰذَا ٱلۡبَلَدَ ءَامِنٗا وَٱجۡنُبۡنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعۡبُدَ ٱلۡأَصۡنَامَ ٣٥**﴾./سورة إبراهيم/.

فقد قدّم الأمن الاجتماعي على اجتناب الشرك بالله."(9)

ت- أنواع الأمن في القرآن الكريم:

✓ الأمن الصحي والنفسي.

✓ الأمن الاقتصادي.

✓ الأمن الاجتماعي والأسري.

ث- مقومات الأمن في القرآن الكريم:

✓ الانقياد لأوامر الله واجتناب نواهيه.

✓ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

✓ التحلّي بالأخلاق الفاضلة.

✓ احترام النظام العام والآداب العامة.

✓ نشر العلم النافع.

والملاحظ على هذا الوحدة عدم ذكرها صراحة لمصطلح الأمن الفكري، ولكن العقل يوجب أن ما سبق ذكره يكسب الناشئة مناعة فكرية ضد التطرف والغلو، ويجعلهم يستشعرون نعمة الأمن ويحافظوا عليها.

ثانيا. وحدة " **الغُلُو والتطرف وخطرهما على العقيدة والمجتمع** (10) ". وملمح الكفاءة المراد تمريرها من وراء هذا الدرس هي أن الإسلام دين حنيف تميز بالتوسط والاعتدال والسماحة واليسر، وكل مسلم ينتهج مسالك التشدد والتعنت والتطرف والغلو فالإسلام منه براء، والعناصر المفاهيمية التي تضمنها هذا الدرس حسب الكتاب المدرسي هي:

أ- **مفهوم الغلو والتطرف:** الغلو هو مجاوزة القدر ومجاوزة الحد في كل شيء. والتطرف تعبير عصري عن الغلو ويكون في الدين أو الفكر أو السلوك.

ب- **الإسلام يحرم الغلو ويحارب التطرف:** وفيه أن التطرف نقيض الطبيعة البشرية السوية.

ت- **أنواع الغلو:** وفيه التحذير من الغلو العقدي الديني والمذهبي، وكذا التحذير من الغلو العملي كالمبالغة في العبادة لدرجة الإضرار بالنفس وتعطيل مقاصد الدين في الحياة.

ث- **من مظاهر الغلو والتطرف:** ومن ذلك: الغلظة في المعاملة وإساءة الظن بالآخرين واتهامهم، وانتشار التشدد والتعصب وتكفير الآخرين وعدم الاعتراف بأحقيتهم في الوجود لمجرد الخلاف البسيط والعابر الذي لا يؤذي ولا يضر.

ج- **من أسباب التطرف:** ومنها الجهل بحقيقة الدين والقصور عن إدراك مقاصد الشريعة وروحها، وعدم أخذ العلم عن العلماء المختصين.

ح-**آليات السيطرة على الغلو:** تتم السيطرة على التطرف وفق المقاربة التالية:

- ✓ ضرورة ضبط مناهج التعليم لتكون قناة مأمونة لتلقي العلم الشرعي الصحيح حتى يتخرج جيل مؤمن يعرف دينه ويملك مناعة تحصنه من الانزلاق إلى متاهات الغلو والتطرف.
- ✓ حماية المجتمع من الانحلال الخلقي، ومناقشة الأفكار الهدامة التي يروجها أهل الغلو والتطرف وتطعيم الناس ضدّها لئلا يغتروا بها.
- ✓ تمكين الصالحين من المنابر الإعلامية، حتى يكونوا مرجعية معتدلة للجماهير الشعبية.

هذه العناصر التي تضمنتها هذه الوحدة مع بعض الشرح –باختصار– المبين لها. وكلها تظهر بوضوح اهتمام هذه المادة بموضوع الأمن ودورها في إرساء قيم السلم والاعتدال، ومساهمتها في نبذ العنف والتطرف بنوعيه التطرف المحلي والتطرف الدولي والذي هو استعمار وغزو بأسلوب حديث.

ثالثا. وحدة "**الغزو الثقافي وخطره على المجتمعات**". وفيه دعوة إلى الاعتزاز بالهوية والتحذير من التقليد الأعمى، والعناصر الخادمة للموضوع حسب الكتاب والتدرجات هي:

أ- **مفهوم الغزو الثقافي:** كافة الجهود التي تبذلها أمة ما بحق أمة أخرى بغية السيطرة عليها فكريا وثقافيا. فنحن أمام استعمار بأسلوب جديد يسعى لتدمير هويتنا وقيمنا.

ب- **مظاهر الغزو الثقافي:**

✓ **في العقيدة والفكر:** كمحاولة نشر العنصرية والإلحاد والأفكار العدمية والعبثية تحت غطاء العلم والبحث والتجربة.

✓ **في العادات الاجتماعية:** كمحاولة تبرير الإباحية والشذوذ والدعوة إلى الخروج على قانون الأسرة.

✓ **في الزي والسلوك:** بترويج مظاهر وسلوكات الغير ووصفها بالحضارية - وإن كانت تخالف الدين والقيم التي يسير عليها المجتمع- ونقد المظهر والسلوك التراثي والمحلي ووصفه بالمتخلف والرجعي والظلامي.

ت- **عوامل الغزو الثقافي وعلاجها:**

✓ الضعف التربوي والحضاري: وعلاجها بالاهتمام بواقع الأمة وشبابها ماديا وفكريا.

✓ التقليد الأعمى وعلاجه بترك التقليد الأعمى وتحكيم البصيرة، فما وافق الدين والفطرة والعقل والعلم نأخذ به وما خالف ذلك نردّه.

✓ العولمة وعلاجها بمحاربة المواد الفاسدة وتشجيع الإعلام الهادف.

ث- **الوقاية من الغزو الثقافي وعلاجه.** وذلك بالاهتمام بالهوية الوطنية وعناصرها المشكلة لها.

وهذه الدروس كلها مدعومة بالآيات والأحاديث واللذين يشكلان عمودا فقريا للدروس، و بها يخرج المتعلم مهيئا دينيا وفكريا لقبول ما ينفعه وردّ ما يضرّه. وبهذا يزول التهديد وتتحقق أولى خطوات الأمن الشامل.

رابعا. وحدة " **الحقوق المدنية في القرآن الكريم**": من المبادئ المقررة في القرآن الكريم أن الإنسان من حيث هو إنسان مكرّم عند الله، ومن مظاهر تكريمه أن الله أعطاه الكثير من الحقوق، وفيما يلي ذكر لعناصر هذا الدرس حسب التدرجات:

أ- **مفهوم الحقوق المدنية:** هي المصالح والمنافع المستحقة شرعا، التي تحمي الأفراد في المجتمع وتحفظ لهم حقهم في المشاركة في مجتمعهم ودولتهم دون أي تمييز أو تفرقة فيما بينهم بسبب الجنس أو اللون أو العقيدة أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.

ب- **أهمية الحقوق المدنية في القرآن الكريم.**

ت- **نماذج من الحقوق المدنية في القرآن الكريم:**

✓ الحق في الحياة.

✓ الحق في التعلم.

✓ الحق في الحرية. (حق اختيار الملة والمذاهب وحق التعبير عن الرأي وحق اختيار النهج السياسي وإيجاد الأنظمة الكفيلة بدعمه وتفوقه). مع مراعاة ضوابط الحرية. فلا حريّة مطلقة.

✓ الحق في الملكية والتصرف فيها.

✓ الحق في العمل.

والعلم بحقوق الإنسان يجعل الإنسان يحترمها ويدعو لاحترامها، والعلم بأن مصدرها هو الله سبحانه يكسبها سلطة وقوة تمنع من انتهاكها وانتزاعها.

خامسا. وحدة " **نعمة العقل، وكيف نحافظ عليها؟**" : من خلال حديث الكتاب المدرسي على العقل وأهميته وكيفية المحافظة عليه. ودعوة الإنسان إلى التبصر والنظر والتجريب وتحذيره من تعطيل العقل وإفساده بالأفكار المنحرفة أو بتناول الممنوعات. والعقل هو أداة الفكر والفهم والتمييز والاعتناء به دليل على عناية الإسلام بالفكر وكلما كانت المعقولات صحيحة كان أرجى للإنسان الصلاح والفلاح.

2)في السنة الثالثة ثانوي:

أولا. وحدة " **العقيدة الإسلامية وأثرها على الفرد والمجتمع": وعناصرها ما يلي حسب التدرجات:**

أ- **مفهوم العقيدة:** هي ما يربط عليه الإنسان قلبه، والعقيدة الإسلامية هي كل ما يؤمن به المسلم ويعاهد على الالتزام بمقتضاه. فهي بهذا موجهة ودافعة. والعقيدة إذا صلحت صلح العمل وإذا فسدت فسد العمل.

ب- **من آثار العقيدة على الفرد:** تُعرّف الإنسان على ذاته ومصيره. فهي بهذا تعطيه مناعة تجاه الفكر الإلحادي والفكر العدمي العبثي. فيستقر نفسيا ويطمئن ويستقيم ويبتعد عن الجرائم والانحرافات.

ت- **من آثار العقيدة على المجتمع:** الأخوة والتضامن والصلاح والإصلاح وتحقق الأمن. فالمجتمع المتآخي والمتضامن يصعب اختراقه والمسلم يسعى لإصلاح نفسه وغيره وبهذا يتحقق الأمن والوئام ويعيش الجميع في سلام.

ثانيا. وحدة " **وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة**". من خلال العناصر التالية:

أ- **أسباب الانحراف عن العقيدة الصحيحة:** بتنبيه المتعلم من الوقوع في أحد أسباب الانحراف التالية:

✓ الجهل بأصول العقيدة ومعانيها.

✓ التقليد الأعمى للموروثات.

✓ التعصب والغلو في الدين.

✓ الغفلة عن تدبر الآيات الكونية والقرآنية.

✓ الانغماس في الملذات والشهوات.

ب- **من وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة.** بدعوته إلى استعمال الفكر والنظر والحوار والتزام سلوك الصالحين واجتناب سلوك السيئين.

ثالثا. وحدة " **العقل في القرآن الكريم**". وفيها يدرس المتعلم مفهوم العقل وأهميته وأن العقل ميزان للأفكار وله دور في تمحيص الأفكار والتصورات والموروثات كما أن للعقل حدودا لا يمكنه تجاوزها لأن أدواته قاصرة عن إدراك كنهها من ذلك عالم الغيب.

رابعا. وحدة "**القيم في القرآن الكريم**": وعناصرها كما يلي:

أ- **مفهوم القيم:** مجموعة المبادئ والأخلاق والمثل العليا التي نزل بها الوحي، لتحديد علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه.

ب- **أنواعها:** قيم فردية (الصدق والحياء والأمانة) وقيم أسرية (المودة والرحمة والمعاشرة بالمعروف) وقيم اجتماعية (التكافل الاجتماعي والتعاون) وقيم سياسية (العدل والشورى والطاعة).

والمتعلم إذا علم بأن من لوازم الأسرة السعيدة المودة والرحمة فإنه سيسعى لتحقيق ذلك في واقعه ويبتعد عن ما يضادّ ذلك حتى لا يشقى ويتعس ويتحول الجو الأسري إلى نكد وربما يصل إلى العنف اللفظي والبدني، والحاكم إذا علم أن من شروط الدولة القائمة والمستقرة العدل فإنه سيحرص على التزام العدل مع الرعية والابتعاد عن سلوك الظلم معهم. وكل فرد سيسعى لالتزام الصدق والأمانة والحياء في وظيفته وعمله وعلاقاته، ويبتعد عن الكذب والخيانة والوقاحة.

وبهذا يظهر بأن القيم تمثل خذ دفاع، ولها دور كبير في انتشار الأمن والتقليل من الجرائم والانحرافات.

خامسا. وحدة " **العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم**"[(11)]. وهو يحوي العناصر التالية:

أ- نظرة الإسلام إلى اختلاف الدين.

1) اختلاف الدين واقع بمشيئة الله تعالى.
2) المسلم مكلف بدعوة الناس لا محاسبتهم على إيمانهم أو كفرهم.
3) المسلم مأمور بالعدل وحسن الخلق مع كل الناس.
4) المسلم يعتقد بكرامة كل إنسان عند الله تعالى.

ب- أسس علاقة المسلمين بغيرهم.

1) التعارف والتواصل.
2) التعايش السلمي.
3) التعاون.

ت- واجبات غير المسلمين في بلد الإسلام.

1) مراعاة شعور المسلمين
2) ترك قتال المسلمين والتآمر عليهم
3) احترام القانون

ث- حقوق غير المسلمين في بلد الإسلام.

1) حق الحماية
2) عدم الإكراه في الدين
3) حق العمل والتأمين[12]

وهذا الدرس يظهر شمول رسالة الإسلام ورعايته لكل من يعيش تحت ظلاله، كما أنه يضبط علاقة المسلمين بغيرهم ضبطا مثاليا خاليا من الظلم ورفض الوجود، ويحثهم على البرّ ومنح الأمان لمن لم يظلم منهم ولم يعتدي.

وبهذا يظهر دور المنهاج في صناعة جرعة وقائية ضد العنف والإرهاب الذي تمارسه طوائف على الغير المخالف للملّة، فأساءت فهم الدين وأساءت إليه من حيث قدّرت أنها تنفعه.

خاتمة:

ونختم البحث بالنتائج التالية:

- ✓ تعتبر مادة العلوم الإسلامية مادة فعالة ولها دور كبير في توعية وتوجيه التلاميذ إلى الصلاح.
- ✓ الأمن الفكري ضروري لاستمرار الدول واستقرارها، وضدّه الانحراف الفكري والغزو الثقافي والتطرف والغلو.
- ✓ لتحقيق الأمن الفكري لا بد من تمكين المعتدلين من صياغة المناهج وتحفيزهم وعدم تركها للمتطرفين أو للمندسين من الذين يرتبطون بمرجعيات تخدم التطرف وتصنع الخوف وتقضي على التنوع.
- ✓ وجب الحرص على تكوين الأستاذ وكل مكلف بتدريس المناهج ذات الصلة بالفكر، حتى يساهم كل واحد في تفكيك الألغام الفكرية التي تهدد النسيج المجتمعي والمرجعية الوطنية.
- ✓ من مظاهر عناية المناهج بالأمن الفكري حرصها على بيان دور الدين في محاربة التطرف والغلو وتعطيل الفكر وكراهية الناس من دون سبب، والانجذاب للأفكار السلبية.
- ✓ من مظاهر عناية المناهج بالأمن الفكري حرصها على تعزيز الانتماء للوطن وللأمة وحرصها على الأمن الهوياتي والدعوة إلى التواصل والحوار مع الأنا ومع الآخر تواصل إيجابي وكذا الدعوة إلى تصفية النفس من أفكار الجهل والتحلي بالقيم الحسنة.

وفي الأخير نوصي بضرورة التجديد في المناهج حتى تواكب التطورات الحاصلة في الواقع اليومي، والحرص على تنويع المكلفين بإعدادها مع ضرورة انتقائهم اعتمادا على علمهم وكفاءتهم.

- **الهوامش والمراجع:**

---

(1)– منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي (مادة العلوم الإسلامية)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية– الجزائر، ت إ: 2008م، ص/1، تقديم مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية.

(2)– مقال: المناهج التعليمية ودورها في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف، د. السعيد عواشرية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد: 43، أبريل 2010م، ص/65.

(3)– مقال: المنطلقات الفكرية للحركة الإسلامية الجزائرية وجدلية العلاقة مع النظام السياسي، د. سناء كاظم، مجلة دراسات دولية، العدد: 45، ص/84.

(4)– لسان العرب، ابن منظور، ط: 03، دار صادر–بيروت، ت ط: 1414هـ، ج: 13، ص/21.

(5)– لسان العرب لابن منظور، م ن، ج: 5، ص/65.

(6)– مقال: منظومة القيم في المناهج التربوية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، أ. أمين بلعيفة (جامعة جيجل)، أ. قيرع سليم (جامعة الجلفة)، مجلة الحقوق والعلوم السياسة، الجلفة، ص/108–109

(7)– مقال: الأمن الفكري ودور المدرسة في تعزيزه، د. بن خليفة فاطيمة، مجلة الحوار الثقافي، مستغانم، ع: 9، ص/1

(8)– التدرجات السنوية لمادة العلوم الإسلامية، المستوى: ثانية ثانوي، الشعبة: جميع الشعب، المفتشية العامة للتربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم العام والتكنولوجي، ت ط: سبتمبر 2022م، ص/9.

(9)– الكتاب المدرسي للعلوم الإسلامية، السنة الثانية من التعليم الثانوي جميع الشعب، لمجموعة من المؤلفين بإشراف: مفتش التربية والتكوين: موسى صاري، ص/36–37.

(10)– انظر: الكتاب المدرسي "كتاب العلوم الإسلامية" للسنة ثانية ثانوي، م س، ص/118–120.

(11)– الكتاب المدرسي للسنة ثالثة ثانوي، ص/84–88.

(12)– تدرجات العلوم الإسلامية، السنة ثالثة ثانوي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، ص/24.

قائمة المراجع:

1. منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي (مادة العلوم الإسلامية)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وزارة التربية الوطنية- الجزائر، ت إ: 2008م، ص/1، تقديم مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية.

2. مقال: المناهج التعليمية ودورها في تحصين الأمن الفكري من مشكلة التطرف، د. السعيد عواشرية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة.

3. مقال: المنطلقات الفكرية للحركة الإسلامية الجزائرية وجدلية العلاقة مع النظام السياسي، د. سناء كاظم، مجلة دراسات دولية.

4. لسان العرب، ابن منظور، ط: 03، دار صادر-بيروت، ت ط: 1414هـ.

5. مقال: منظومة القيم في المناهج التربوية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، أ. أمين بلعيفة (جامعة جيجل)، أ. قيرع سليم (جامعة الجلفة)، مجلة الحقوق والعلوم السياسة، الجلفة.

6. مقال: الأمن الفكري ودور المدرسة في تعزيزه، د. بن خليفة فاطيمة، مجلة الحوار الثقافي، مستغانم.

7. التدرجات السنوية لمادة العلوم الإسلامية، المستوى: ثانية ثانوي، الشعبة: جميع الشعب، المفتشية العامة للتربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم العام والتكنولوجي، ت ط: سبتمبر 2022م.

8. الكتاب المدرسي للعلوم الإسلامية، السنة الثانية من التعليم الثانوي جميع الشعب، لمجموعة من المؤلفين بإشراف: مفتش التربية والتكوين: موسى صاري.

9. تدرجات العلوم الإسلامية، السنة ثالثة ثانوي، المفتشية العامة للتربية الوطنية الجزائرية، جوان 2021م.

10. الكتاب المدرسي، السنة ثالثة ثانوي، جميع الشعب، لمجموعة من المؤلفين بإشراف: مفتش التربية والتكوين: موسى صاري.

المحتوى التّعليمي للفلسفة والأمن الفكري
السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا

Educational content of philosophy and intellectual security
the second year of secondary school , literature and philosophy as a model

د. كريمة صيام
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة
أ. سليمة بناي.
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.

الملخص:
هدفت هذه الدّراسة إلي تحديد مدى فعاليّة المحتوى التّربوي لتعليميّة الفلسفة في الحفاظ على الأمن الفكري، باعتماد الوسطيّة والاعتدال، بدل التطرّف والإفراط الناتجين عن الثّقافة الدّخيلة، والتي اقترنت بشبكة الانترنت، بما تضمّنته من أفكار وقيم منافية لخصوصيّة المجتمع المسلم وثقافته، بتبيان دور المدرسة في حماية الأمن الفكري، الذي يستدعي إنماء الشّعور بهويّة الأمّة، بالعودة إلى المحتوى التّعليمي لمادّة الفلسفة، خاصّة وأنّها تخاطب الفكر، وتعتمد على المحاجّة قصد الإقناع، لذلك عمدنا إلى استخدام بعض المشكلات المقرّرة على متعلّم السّنة الثّانية آداب وفلسفة، وتوظيف بعض عبارات النّصوص الفلسفيّة، توضيحا لمساهمة تعليميّة مادّة الفلسفة في ترسيخ القيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة لدى الطّالب، ومن ثمّة نكون قد ساهمنا في إنشاء المواطن الكفء والأجدر لتلبية حاجة وطنه عند الحاجة وبكل إخلاص، فنضمن حماية الوطن ووحدته، ممّا ينعكس على سيادته الداخليّة والخارجيّة، ثمّ حاولنا أن نحدّد مدى قدرة هذه المادّة على بلوغ الكفاءات التي تصبو إلى تحقيقها، ومن ثمّة نسبة مساهمتها في تحقيق الأمن الفكري.

الكلمات مفتاحية: الفلسفة، المحتوى التّعليمي، الأمن الفكري.

Abstract:
The objective of this study is to identify the effectiveness of the pedagogical content of philosophy teaching in maintaining intellectual security, adopting moderation instead of excess resulting from foreign cultures. We try to determine the role of the school in the protection of intellectual security because this requires in a more precise sense the development and the reinforcement of certain notions relating to identity and the nation.

We focus on the analysis of the educational content of the subject of philosophy intended for second-year students of letters and philosophy. We analyze certain issues prescribed as labels in the teaching of philosophy. We study the degree of employability and the use of expressions and sentences found in philosophical texts, to show the contribution of

philosophy teaching to consolidate moral and social values, and to create a competent and qualified citizen who responds to the needs of the protection of the fatherland and its unity.

Key words: philosophy, pedagogical content, intellectual security.

مقدّمة:

إذا كان الإنسان مدنيّا بطبعه، حسب ابن خلدون، فقد يعيش مع غيره في تجاذب أو تنافر، ومن بين صوّر هذا الأخير حبّ التسلّط والسّيطرة، والتي قد تكون من شخص، أو من جماعة، أو بسيطرة دولة على دولة أخرى،[1]لذلك كثيرا ما تعمل الأمم للحفاظ على أمنها، بحراسة حدودها الجغرافيّة من كل استعمار أو أذى خارجي عن طريق الأمن العسكري، لكن التطوّرات العلميّة والتكنولوجيّة التي عرفها العالم أحدثت تغييرا جذريّا لمفهوم الاستعمار، وبعدما كان ماديّا أصبح فكريّا يستبدّ بالعقل والعاطفة والنّفس، الأمر الذي استوجب البحث عن أساليب أخرى تحافظ بها الأمّة على أمنها الفكري[2].

وبما أنّ الحفاظ على الأمن الفكري يتطلّب التّنشئة السّليمة للفرد، أملا في المواطن الصّالح فإنّ هذا المقصد لم يعد ينحصر في مهام الأسرة فقط، وإنّما تجاوزها لصالح المجتمع الذي ما فتئ يتغيّر بما عرفه العالم من تحوّلات هائلة اقترنت بسرعة تطوّر العلم والتكنولوجيا، على عكس وتيرة التقدّم البطيئة في الفن والشّعر والعلوم الإنسانيّة،[3] فكان لذلك التطوّر صدى على جميع الأصعدة، ومنها المجال التّربوي أين أصبح لزاما على أهله الانتباه لما خلّفه هذا التطوّر والتعدّد الثقافي المقترن بالعولمة من آثار جانبيّة سلبيّة لم تكن دوما في صالح المتعلّم ولا في خدمة المجتمع، لذلك ألحّت الحاجة إلى ضرورة حماية فكر الطالب من التطرف، طمعا في الحفاظ على الأمن الفكري وكذا تعزيزه من الانزلاقات التي قد تنتج عن العولمة وعن تغييب الوازع الدّيني، أين ألحّت الحاجة على ضرورة إبراز دور المحتوى التّربوي لتعليميّة الفلسفة بما يتضّمنه من معارف وقواعد وقوانين، وما نهدف من خلاله إلى تحقيقه من أهداف، مستخدمين في ذلك المقاربة بالكفاءات، لهذا ركزنا في هذه الدراسة على مدى مساهمة المحتوى التّعليمي للفلسفة لدى طالب السّنة الثّانية ثانوي في حماية أمن مجتمعه الفكري من الآفات الدّخيلة، وما يعترض ذلك من معوقات اضطرتنا إلى الخروج بمجموعة من التّوصيات التي نأمل من خلالها تعزيز الامن الفكري لدى طلاب التعليم الثانوي من خلال المحتويات التعليمية لمادة الفلسفة.

1. إشكالية:

إذا تأمّلنا في تاريخ الإنسانيّة نجد أنّ الإنسان كان همّه الوحيد المحافظة على بقائه، وعجزه عن تحقيق ذلك الهدف بمفرده دفع به إلى اللّجوء للجماعة، التي عرفت هي الأخرى الكثير من التغيّرات والتطوّرات إلى أنّ وصلت إلى أضخم التجمّعات، ومن بينها الدّولة.

وبما أنّ الإنسان لم يتخلّص من غريزة حبّ البقاء الطبيعيّة فيه حتى وهو ينتمي إلى الدّولة فإنّه عمل باسمها على الحفاظ على أمنها من الأخطار الداخليّة التي تزعزع سيادتها والأخطار الخارجيّة بحراسة حدودها السياسيّة، لذلك عمدت إلى تشكيل قوّة عسكرية.

لكن تطوّر العالم بتحوّلاته العلميّة والتكنولوجيّة والتي اقترنت بالعولمة، وآثارها السلبيّة انعكست على تغيّر مفهوم الأمن الذي لم يعد مفهوما تقليديّا وإنّما تطوّر ليمتدّ إلى مواجهة الغزو الفضائي[4] الذي يغزو المجتمعات بضرب قيمها الاجتماعيّة والثّقافيّة، الأمر الذي اضطرّ الدّولة الواحدة، وخاصّة دول العالم الثّالث إلى الحفاظ على أمنها الفكري، بالاستناد إلى مجموع مجالات المجتمع ومنها التّعليم الذي له دوراً فعالاً في النّهوض بالفرد والمجتمع وترقيتهما بحمايتهما من الكثير من المخاطر المستوردة باسم مواكبة العصر ومسايرة تطوّراته، وذلك من خلال عديد المقرّرات المدرسيّة المبرمجة على المتعلّم في جميع المواد التعليميّة ومنها الفلسفة بمحتواها التّعليمي، التي تهدف إلى تنشئة المواطن الصّالح القادر على اتّخاذ الأحكام المستقلّة الموافقة لمجتمعاتهم، على أن لا يكون النّشء مجرّد نسخ متطابقة نتيجة تقليد غيرهم ممّا يعيق تقدّم العالم، حسب ايمانويل كانط،[5] لكنّنا إذا تأمّلنا المفاهيم الفلسفيّة فإنّ طبيعتها الميتافيزيقيّة دفعت ببعض نقادها إلى الاعتراض عن قدرتها على تهيئة المواطن الصالح لحماية الوطن، الأمر الذي دفع بنا إلى طرح التّساؤلات:

– ما هو دور المحتوى التّعليمي للفلسفة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب سنة ثانية ثانوي آداب وفلسفة؟

– ما هي معوقات تحقيق الأمن الفكري في المحتوى التعليميّ للفلسفة الخاص بالسّنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة؟

1.1. أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على التغيّر الذي طرأ على الأمن الفكري كنتيجة حتمية للعولمة وما تركته من تحوّلات تكنولوجيّة وعلمية، والتي لم تكن إيجابية في مجملها، حيث أصبح هذا الأمن محفوفاً بالمخاطر التي تستوجب تحديدها، والوقوف في وجهها من طرف المدرسة، من خلال ما تضمّنته محتويات المناهج التعليميّة ومنها الفلسفة لدى طلبة السّنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة بالجزائر، بتوعية المتعلّم دينيّا باللّجوء إلى التّعاليم الشرعيّة والقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة، مخاطبين في ذلك عقله باستخدام الحجج الكفيلة بإقناعه، بحكم أنّ طبيعة مادّة الفلسفة تستوجب ذلك.

1.2. أهميّة البحث:

العمل على تقريب مفهوم الأمن الفكري لدى الطّالب المراهق، وتوعيته بما يعترضه من مخاطر فقدانه له، من خلال ما يعرض عليه في تعليميّة الفلسفة وبما يتضمّنه محتوى منهاجها، أين يكون التّركيز

على التّفكير الذاتي والنّقدي والإبداعي، فننشئ المواطن الصّالح الذي يعمل على سدّ الطريق أمام التّقليد الأعمى والتبعيّة النّاتجين عن الغزو الثّقافي والفكري الموجّه لهويّة الأمة وثوابتها المستوحاة من دينها الحنيف، والحفاظ على الخصوصيّة الثقافيّة، بما فيها من قيم أخلاقيّة ودينيّة، مستغنيّا عن التطرّف لصالح الوسطيّة، حماية للمجتمع، مع الإيمان بالقدرة على الإبداع والتميّز، دون التّقوقع على الذات، من أجل النّهوض به والعمل عل تطويره في حدود ما تتقبّله خصوصيّته الثّقافيّة.

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى التعليمي المقرر في منهاج الفلسفة لسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، وذلك بالنظر إلى الكفاءات الختامية المستهدفة والمواضيع المقررة من إشكاليات ومشكلات وقضايا فلسفية التي طرحت للمعالجة في إطار تعليمية الفلسفة الموجهة إلى طلبة الصف الثاني ثانوي آداب وفلسفة وذلك بهدف الكشف عن مؤشرات الأمن الفكري في مقرر الفلسفة ومدى مساهمة محتواها التعليمي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الثانوي آداب وفلسفة.

2. تحديد مفاهيم الدراسة:

2.1.الفلسفة:

–التّعريف اللّغوي: يرى حسين علي (2011) أنّ كلمة فلسفة كلمة يونانية مركّبة من لفظين: فيلو fileo وتعني محبة وصوفيا sophia وتعني حكمة أو معرفة[6].

– **التّعريف الاصطلاحي:** تعرف الفلسفة اصطلاحا حسب الفلاسفة على النحو الآتي:

1- تعريف أرسطو: " الفلسفة هي البحث في الوجود بما هو موجود "

2- تعريف الفارابي: " الفلسفة هي علم الموجودات بما هي موجودة[7] "

3- تعريف شيشرون:" الفلسفة هي المدبّرة لحياة الإنسان بما تقدّمه له من قواعد السلوك، وتعريف ومعاني الحق والواجب والخير والشّر والفضيلة والرذيلة، وما ينبغي أن يتحلّى به أو يتخلّى عنه بحيث يسلك مع أقرانه من البشر المسلك الذي يلائم قواعد الخلق القويم والسّلوك المستقيم ".

4- تعريف برتراند راسل: " أحب أن أفهم الفلسفة على أنّها وسط بين اللاهوت والعلم."[8]

وخلال هذه التعاريف نستنتج أن الفلسفة هي البحث في الوجود وما هو موجود كما أنها تتوسط العلم واللاهوت، وهي التفكر والتدبر في أمور الحياة للتمييز بين الحق والواجب والخير والشر والفضيلة والرذيلة من الاجل التحلي بالسلوك الحسن بما يتوافق مع سلوك اغلبية البشر.

2.2. المحتوى التّعليمي:

– **التّعريف اللغوي للمحتوى التعليمي:** يشير لفظ المحتوى التعليمي إلى المحتوى هو المضمون.[9]

- التّعريف الاصطلاحي للمحتوى التعليمي:

يعرف نبيل عبد الهادي المحتوى التعليمي (2002)" بأنّه مجموعة المعارف والقواعد والقوانين التي يتضمّنها المنهاج، ويمتاز بالتّسلسل والتّرتيب المنطقي، كما يعدّ المحتوى ترجمة للأهداف التعليميّة المراد تحقيقها خلال فترة زمنيّة محددة"[10].

بينما يرى رافدة عمر الحريري (2007) أن المحتوى التعليمي هو" تلك الخبرات المعرفيّة أو الانفعاليّة أو الحركيّة التي يضعها المخطّط للمنهج، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للطّالب، بحيث تكون هذه الخبرات هادفة ومخطّطة، ومبنيّة على مجموعة من الأسس والمعايير"[11].

ومن هنا نعرف المحتوى التعليمي بأنه مجموعة المعارف والقواعد والقوانين والاهداف التعليمية التي تضمنها منهاج الفلسفة الموجه للسنة الثانية آداب وفلسفة، ويشمل أيضا الخبرات الانفعالية والمعرفية والحركية التي تحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم من خلال تطبيق المحتوى التعليمي.

2.3.الأمن الفكري:

- **التّعريف اللّغوي:**" أمن – أمنا وأمانا أي اطمئنّ ولم يخف، سلم وأمان يعني الطمأنينة".[12]

- التّعريف الاصطلاحي:

الأمن الفكري هو" سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف، والخروج عن الوسطيّة والاعتدال في فهمه للأمور الدينيّة والسياسيّة، وتصوّره للكون "[13].

3. أهمية الأمن الفكري في المحتوى التعليمي لمادة الفلسفة:

تتّضح أهميّة الأمن الفكري في تلك اللّحمة التي يحقّقها بين أفراد المجتمع الواحد، بعد غلق المنافذ أمام القيم الدّخيلة والبديلة السلبيّة، خوفا من إفساد أخلاق الشباب، وخاصّة المراهقين منهم، وكذا الهدامة لوحدة المجتمع وخصوصيّته الثقافيّة وروح شريعته الإسلاميّة، فلا تترك الثّغرات أمام الفتن والانحرافات الفكريّة، بإرباك القناعة الفكريّة والثوابت الدينيّة والقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة لدى أفراد المجتمع الواحد وضمان الأمن الفكري تنعكس آثاره على المجالات الأخرى: السياسيّة، وبالأخصّ السياديّة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة، الأمر الذي يضمن التحرّر وعدم التبعيّة،[14] ومن بين المواد التي صدرت عن إعلان اليونسكو: " إنّ الدفاع عن التنوّع الثقافي واجب أخلاقي لا ينفصل عن احترام كرامة الإنسان " " أليس التّفلسف سعيا إلى اكتشاف الأساليب الأليق للعيش جماعة إنسانيّة، في عالم التّعاطف والتّضامن " حسب محمد عزيز لحباني[15].

3.1 مؤشرات الأمن الفكري من خلال التدرّج السّنوي للمحتوى التعليمي لمادة الفلسفة:

الجدول رقم (01): التدرج السنوي للمحتوى التعليمي لمادة الفلسفة للسّنة الثّانية ثانوي/ شعبة آداب وفلسفة[16]

الإشكالية	المشكلة	الكفاءة الختاميّة
1.في المشكلة والإشكاليّة	الإشكاليّة الفلسفيّة والمشكلة العلميّة	أن يتوصّل المتعلّم إلى التّحكم في آليات الفكر النّسقي.
2.آليات التّفكير المنطقي بين المبدأ والواقع	2.1. انطباق الفكر مع نفسه 2.2. انطباق الفكر مع الواقع	
3.في تاريخ الفكر الفلسفي	3.1. الفكر الفلسفي اليوناني	
	3.2. الفكر الفلسفي الحديث	
	3.3. الفكر الفلسفي المعاصر	
4.المذاهب الفلسفية	4.1. في المذهب العقلاني والمذهب التّجريبي 4.1. في المذهب البراغماتي والمذهب الوجودي	
5.في العلاقات بين الناس	5.1. الشّعور باالأنا والشّعور بالغير	أن يتوصّل المتعلّم إلى خوض تجارب فعليّة في طرح القضايا الفلسفيّة وفهمها ومحاولة حلّها بطرائق منهجيّة.
	5.2. الحريّة والمسؤوليّة	
	5.3. العنف والتّسامح	
	5.4. التنوّع الثّقافي والعولمة	
إنتاج فلسفي	إنتاج فلسفي	أن يتوصّل المتعلّم إلى التحكّم في آليات الفكر النّسقي.

فمن خلال الجدول رقم (01)، يتبين لنا أنّ مؤشرات الأمن الفكري قد تضمنها المحتوى التعليمي في منهاج الفلسفة الموجه إلى السنة الثانية آداب وفلسفة بشكل صريح سواء من حيث الكفاءات الختامية المستهدفة تحقيقها لدى الطلبة أو من حيث الإشكاليات والمشكلات المطروحة كقضايا أساسية للدراسة والتحليل والمناقشة والفهم والتي شملت مفاهيم تتعلق بالعلاقات بين الناس وقيم التسامح والعنف والحرية والمسؤولية والشعور بالانا والشعور بالغير بالإضافة إلى التعرف إلى الفكر البرجماتي والجودي اللذان يعتبران أساسيان في بناء شخصية الفرد وحفظ حقوقه وحياته والتعريف بواجباته في إطار وجوديته الاجتماعية والكونية. كل هذه القضايا المطروحة للدراسة غايتها جعل الطلبة يتفكرون ويتدبرون في وجودهم وفي وجود الكون من حولهم وذلك بتزويدهم بأليات واستراتيجيات توصلهم إلى التحكم في آليات

الفكر النسقي وفي طرح القضايا الفلسفية وفهمها بأساليب منهجية تخضع إلى التفكير العلمي وبأسلوب منطقي يخضع للحجج والبراهين العلمية.

3.2. عوامل ضعف الأمن الفكري في وسط الشباب المتمدرس:

إنّ من أهم الأسباب التي أدت إلى ضعف الأمن الفكري لدى الشباب المتمدرس هي العوامل الآتية:

1- ظهور شبكة الانترنت:

إنّ السبب الأول والمباشر لضعف الأمن الفكري في وسط الشباب المتمدرس هوّ ظهور شبكة الانترنت بما فيها من تطوّر وسائل الاتّصال والتّواصل، والتي بموجبها أصبح العالم مجرّد قرية كونيّة، ورغم ما تحمله من إيجابيّات فإنّها تترك آثارا جانبيّة سلبيّة تعمل على تصديرها للعالم وخاصّة للمراهق، كالانعزال والعيش في عالم افتراضي يعرّضه لخطر استغلال حماسه من طرف جماعات متطرّفة أو منظّمات لتحقيق مقاصد قوميّة أو مذهبيّة أو سياسيّة، كنشر الأفكار الخطيرة أو حتى القاتلة، ناهيك عن المواقع الإباحيّة وعرض الصّور الفاضحة والنّصب والمكر وانتحال الشخصيّات المزيّفة، كانحرافات لأخلاقيّة، يلزم عنها إهدار الوقت وتدهور الحالة الصحيّة، عضويّة كانت أو نفسيّة ممّا يؤثّر سلبا على تحصيله الدّراسي[17]. وفي ذلك كلّه إفساد للشّباب لصالح التّفريط في الثّوابت الدينيّة والأخلاقيّة على حساب الوسطية،[18]من خلال ما يعرف بالهيمنة الاتّصالية التي اقترنت بالتّقدم التّكنولوجي، أين تفاعلت ثلاث ثورات: الثّورة المعلوماتيّة، الثّورة في وسائل الاتّصال والثّورة في الحاسبات الإلكترونيّة، فطغى مفهوم تكنولوجيا الاتّصال على الاتّصال، فألقت بظلالها على جميع المجالات: السياسيّة، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة وكذا النفسيّة، لتتّسع الهوّة بين الدّول الصناعيّة المتقدّمة والنّامية المتخلّفة، ففتح المجال أمام الهيمنة الاتّصالية من الدّول القويّة إلى الدّول الضعيفة وهو ما يعرف **بظاهرة الأمركة** التي تسمّيها الإدارة الأمريكيّة **بالبنية التحتيّة الكونيّة لمعلومات العولمة**، وفي ذلك كلّه تيسير للاختراق الأمني.[19]

فأصبحت البشريّة تخضع لنظام عالمي بما في ذلك البلدان العربيّة التي أصبحت تخضع لسياسات، وبالأخصّ الأمريكيّة المهيمنة على العالم، أين تصبح الدّولة ذات السيادة تحت وطأة القانون الدّولي الذي تسيطر عليه الدّول العظمى ويفرض عليها نموذجا من القيم المخالفة لخصوصيّتها الثقافيّة، فنكون أمام المواطن العالمي الذي لا يخضع لسيادة، غير سلطة الدولة التي ينتمي إليها.[20] فتختزل سيادتها باستعمالات العولمة، كالمنظّمات الاقتصاديّة والماليّة الدوليّة بهدف **دولرة** الاقتصاد، وكذا الصّراعات العسكريّة والمشكلات الاقتصاديّة، كعدم نهوض اقتصاد البلدان العربيّة[21].

وهذا الارتباك في الأمن ينعكس سلبا على التّنمية اقتصاديّة، فيعمّ الفقر والبطالة أو الاجتماعيّة كانهيار الأسرة والطلاق أو العنف الأسري **أو الانحراف**، فكريا كان أو سلوكيا، والذي قد يؤول إلى انهيار

المجتمعات وكذا المشكلات نفسيّة وأخلاقيّة التي تجعل الشّخص حبيس غرائزه وأهوائه مثله مثل الحيوان كالأمراض والعقد النفسيّة والإدمان أو تعليميّة كالعنف المدرسي أو هجرة غرف الصّف لصالح الدّروس الخصوصيّة أو ضعف التّحصيل المدرسي.

ويعود ذلك كلّه إلى غياب الوازع الأخلاقي المستمد من الشريعة الإسلاميّة والذي يمكنه ضبط استعمالات الانترنت،[22] من المبالغة إلى الاعتدال الوظيفي.

2- اقحام التفاهة في كل شيء:

أما السبب الثاني يتمثل في إقحام **التّفاهة** على كل شيء وبسلاسة، وكذا البهرجة والمبالغة في التّفاصيل، مع محاولة الإقناع بأهميّتها، في حين أنّه بدون قيمة " ألم يكن المثاليون في العصور القديمة يعرفون ثمان عشرة وسيلة لتصفيف شعر الآلهة منيرفا " مثلما هو وارد لدى رواد شبكات التّواصل الاجتماعي وتافهي مشاهير السوشال ميديا اختزال كل المعايير في المال فقط،[23] بعدما أصبحت الرّيادة للفلسفة البراغماتيّة في جميع المجالات.

3- **تغيير الخطاب الديني وصراع الحضارات:**

والسبب الثالث والرئيسي يتمثل في عمل البعض على تغيير الخطاب الدّيني من التّوازن الظاهر في النّاحية العمليّة العقليّة إلى ترجيح كفّة الشّحن العاطفي التي تولّد التّطرف والتّعصب الدّيني الذي ينعكس سلباً على تطبيق الشّريعة الإسلامية ولا يتماشى والاعتدال الفكري الذي ينادي به الإسلام لضمان سعادة المسلم، بحيث قال الفخر الرازي: " إذ في القهر والإكراه على الدّين بطلان معنى الابتلاء والامتحان[24] " ناهيك عن التهجّم الشّرس على الإسلام من خلال القيم اللاأخلاقية المستوردة من الخارج، والتي تتعارض والرّوح السّامية للدين الإسلامي،[25] الأمر الذي فتح المجال أمام ما يعرف بفوبيا الإسلام عبر العالم.

بالإضافة إلى صراع الحضارات الذي أشار إليه **صموئيل هنغتنغتون** في كتابه " صدام الحضارات وإعادة صنع النّظام العالمي" والذي يقوم في أصله على عولمة تضخيم **الأنا** باعتبار أوربا مركز الكون على حساب **الغير** وفي ذلك إهمال لكلّ خصوصيّة ثقافيّة قد تصل إلى ضرب الدّين وتشويه أهله ووصفهم بصفات معاديّة للإنسانيّة، بما يتمّ تصديره من برامج ونظم ومعلومات بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات باسم التطوّر والتي تستبد بعقل ووعي وعاطفة المتلقي في محيط ديناميكي اعتمادا على الثلاثيّة المتمثّلة في: الإلمام والتّكرار فالملاحقة، ومن ثمّ يسهل ترسيخ الصورة في الذاكرة.[26]

4- تقصير المدرسة في أداء مهامها:

إنّ تقصير المدرسة في أداء مهمتها عندما تكون تعلّماتها نظريّة ولا تنزل إلى الحياة العمليّة للمتعلّم، فلا تتحقّق الكفاءة المتوقّع حدوثها، خاصّة إذا علمنا أنّ العمليّة التعلميّة التعليميّة في الجزائر تعتمد على المقاربة بالكفاءات.

5- العنف الثقافي القائم على التعدي على ثقافة الغير:

قد يصل العنف الثّقافي القائم على التّعدي على ثقافة الآخرين إلى درجة التسلّط الفكري، مما أدّى إلى غزو الثقافة الغربيّة للعالم بأساليب ترغيبيّة ناعمة تستهوي الغير وتجذبهم قصد الذوبان الذي تنحلّ معه الخصوصيّة تحت راية التطوّر، وفي ذلك مساسا بالهويّة الثقافيّة والرّوح الوطنيّة، لتصبح الثّقافة الأمريكيّة هي السّائدة والرائدة[27] لذلك قال ابن خلدون " إنّ النّفس أبدا تعتقد الكمال من غلبها[28] "

6- نظرة المواطن العربي إلى نفسه وإلى علاقته بالمجتمع والكون:

يعاني المواطن العربي في نظرته إلى نفسه وإلى علاقته بالمجتمع وبالكون، من أميّة تكنولوجية لاعتقاده أنّ التكنولوجيا ما هي إلاّ آلات وخبراء قابلة للانتقال من العالم الصناعي إلى العالم العربي، فيخلطون بين العلم والتكنولوجيا، لاعتقادهم أنّ كثرة المدارس وتزايد الطلاب كفيل لضمان التقدّم التكنولوجي بنفس المستوى ونفس الوتيرة، لذلك تراه غير واع بآثار ذلك الاعتقاد عليه وعلى أمن وطنه الفكري[29].

3.3. مخاطر فقدان الأمن الفكري:

يؤكد صالح عنتر قاسم (2017)، على أنّ من أهمّ مخاطر فقدان الأمن الفكري انحراف الشباب الفكري بسيطرة الأهواء على النّفس فيكتفي بالتّقليد لما هو مستورد من قيم الثقافات الأخرى، والتي تعمل على تضليل المراهق، فيكتفي بإتّباع الحشد أو القطيع دون أي إبداع أو تميّز، الأمر الذي يعرف بالتبعيّة ولا يمتّ بأيّة صلة إلى الشّريعة الإسلاميّة فتضعف الأمّة بالتّفريط أو الإفراط، وتنتشر الفتن والجرائم، ويتشتّت تفكير المجتمع بسيطرة مبدأ الانفراديّة بدل روح الجموع، وأبسط مثال على ذلك انهماك جميع أفراد الأسرة الواحدة في هواتفهم وغياب التّواصل بينهم حتى وإن وجدوا في غرفة واحدة وذلك كلّه ليس في صالح المجتمع، أين تضعف هيمنة الدّولة ويكلّفها ماديّا من أجل أن تصون أمنها، كما تتغيّر مفاهيم القيم السّائدة، والتي قد تسيء إلى الدّين الإسلامي.[30]

4. كيفيّة تعزيز الأمن الفكري بالمحتوى التّعليمي للفلسفة:

يطمح معلّم الفلسفة إلى تحقيق الأمن بشكل عام والأمن الفكري بشكل خاص، من خلال ما يبثّه في الطالب من قيم التّعاون والتّآخي والتّآزر والاحترام والحق والواجب كقيم إسلاميّة سّامية، والتي تتّسع آثاره خارج المدرسة، كما يطمح لحمايته من الأفكار المتطرّفة والدّخيلة لما لها من مخاطر عليه أو على

تفكّك مجتمعه، مع شرط تنمية روح المبادرة الفرديّة والإبداع لديه كما أكد ذلك العازمي صالح محمد حمدان العازمي،[31] وكذا الإخلاص في العمل المتقن والمنتظم الذي أشار إليه كرم انطونيوس كرم.[32] ولن يتحقّق الأمن الفكري إلاّ بتجاوز التطرّف الذي يحلّ محلّه الاعتدال والوسطيّة في الفكر من جهة وفي الدّين من جهة أخرى لقوله تعالى: " وكذلك جعلناكم أمّة وسطا لتكونوا شهداء على النّاس ويكون الرسول عليكم شهيدا "[33] (البقرة: 114) لكن بدون إكراه، لذلك قال الفخر الرازي: " في القهر والإكراه على الدّين بطلان معنى الابتلاء والامتحان[34] "خاصّة وأنّ معلّم الفلسفة يعمل على تحقيق كفاءات مسطّرة للتعلّمات الفلسفيّة على أرض الواقع، ومن خلال ما يعرضه من محتوى منهاج الفلسفة الذي يهتمّ بالتّفكير المنطقي، والذي يمكّن المتعلّم من تمييز خطأ التّفكير من صوابه، باتّخاذهم آليات المنطق الصّوري معياراً يضمن به سلامة تفكيره من الزّلل وحفاظاً على النّظام القيمي والأخلاقي للمتعلّم بما فيه من مبادئ، كالعدل والحرية، والحق، والواجب والمساواة والمسؤولية، والمستمدّة من الشّريعة الإسلاميّة، فيوجّهه المعلّم بتقييمه وتقويمه لتفكيره ولسلوكياته ليس بكبح ميوله ورغباته وأهوائه، وإنّما بتهذيبها بطريقة تجنّبه الانحراف في التّفكير وفي السلوك، وبتأمّلنا لمشكلة الفلسفة اليونانية من إشكاليّة تاريخ الفكر الفلسفي، أين يتعرّف على بعض الفلاسفة **كسقراط** الذي يؤمن بالكليّة في القيم الأخلاقيّة وثباتها، بدلاً من تجزئتها مثلما اعتقد السّفسطائيون، وبالانتقال إلى الفلسفة الإسلاميّة يتعرّف على دور التّفلسف لدى المتكلّمين مثلا في حماية العقيدة الإسلاميّة من التّحريف والبدع لغاية إدراك قدرة المتكلّم على توظيف ما نهله من الفلسفة الدخيلة في خدمة الشّريعة الإسلاميّة، بحيث قال أبو حيّان التّوحيدي: " إنّ الفلسفة حق لكنّها ليست من الشّريعة في شيء والشّريعة حق لكنّها ليست من الفلسفة في شيء[35] ". وعندئذ يتدرّب على **التّثاقف** كحوار بين الحضارات وكضرورة ملحّة من ضرورات الحياة، بشرط الاحترام المتبادل الموضوعي للقانون الدّولي، مما يدلّ على النّضج الفكري الذي يسمح بتعزيز الاعتراف بخصوصيّة الأمة، مع تجاوز التّصادم الذي يولّد الهيمنة والتسلّط[36]، لذلك قال **روجيه غارودي:** " إنّ حوار الحضارات الملمّع إليه يكافح عزلة "أنايا" الصّغيرة " المتأجّجة ويبرز واقع " الأنا " الحقيقي الذي هو بالدرجة الأولى علاقة بالآخر وعلاقة بالكل[37] ". وأبسط دليل الحضارة اليونانيّة التي اعتبرت عند المسلمين قديما كمنهل والتي كانت أصلا لمشكلة العلاقة بين العقل والنّقل، ليختصرها ابن رشد في كتابه: " فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال " وفيه يتّضح التفاعل بين الفلسفة الإسلاميّة والفلسفة اليونانيّة، بشرط عدم إهمال العبقريّة الإسلاميّة المستوحاة من الدّين الإسلامي بلغته العربيّة لسان القرآن الكريم، وعندئذ يتمّ تزويد المتعلّم بكلّ ما هو ثقافي أصيل، دون إهمال المعاصرة وما تحمله من محاسن، طمعا في الحفاظ على الأمن الفكري من التبعيّة والتّقليد الأعمى، والدليل على ذلك أهداف تعليميّة الفلسفة والتي تتفرع إلى أهداف أساسيّة وأخرى فرعيّة:

4.1 الأهداف الأساسيّة:

4.1.1. التفكير الذاتي:

بما أنّ معلّم الفلسفة يعمد إلى تعليم المتعلّم التّفكير الذّاتي تنمية لشخصيته باستقلاله الذاتي لأنّ التفكير بذاته يضمن له الحريّة التي تؤهّله لحماية الأمن الفكري من مخاطر العولمة بما فيها من تبعيّة ومسايرة للغير، عكس التّفكير الذاتي الذي يدفع به إلى التميّز والإبداع، لذلك قال جاك دريدا: " تسعى الفلسفة إلى خلق أناس أحرار، هذا هو المفترض من خلال تعليمها[38]". ودليلنا على ذلك طرح مشكلة الحريّة والمسؤوليّة على المتعلّم، وفيها إشارة للتحرّر من مجموع الحتميّات التي يخضع إليها الإنسان بالعيش على وفاق قوانين الطبيعة حسب **الرواقيين**، ليقول **سبينوزا:** " إنّ الإنسان العاقل هو أكثر حريّة في مدينة يمتثّل فيها للقانون من الانفراد، حيث لا يمثّل إلاّ نفسه " ، وعندئذ تؤدي معرفة العاقل لقوانين الطّبيعة بواسطة العلم إلى القدرة على التّحكم في الطبيعة والسّيطرة عليها، بتسخير قوانينها لصالحه، فمعرفة الأحوال الجويّة مثلا كفيلة باتّخاذ التّدابير اللازمة من أجل تجنّب آثارها أو الانتفاع بها، ونفس ما يقال على العلم يقال عن العمل أيضا، لأنّه يضمن التحرّر من استغلال البورجوازيين ومن الطبقيّة، حسب ما نادى بذلك ماركس،[39] وبعد ذلك يأتي دور المتعلّم ليعيد ترتيب ما وصل إليه من معارف وتطبيقها فيما يعترضه من مشكلات ومنها ما يعكّر صفو الأمن الفكري، أين يعمل جاهداً للحفاظ عليه بكل وعي وتدبّر واختيار.

4.1.2. التّفكير بالمبادئ:

لأنّ الفلسفة لا تهتم بحشو الذّهن بالمعارف وإنّما تهدف إلى تنمية طاقاتهم الفكريّة الذاتيّة وتمكّن الطالب من ذلك يهيّئه لطرح المشكلات وتحليلها وكذا مناقشتها، ليتّخذ منها بعد ذلك موقفاً، وهو الحال بالنّسبة للقيم الدّخيلة، فتسلّحه بالتّفكير بالمبادئ يقف متمعّنا لكل ما هو دخيل من أجل تصفيته من كل الشّوائب التي تسيء إلى مجتمعه، قبل الأخذ بها وتبنّيها.

4.1.3. التّفكير النّقدي:

يتمثّل التّفكير النّقدي في البحث عن أصول الفكرة وتحليلها إلى عناصرها البسيطة، للكشف عن دقّة محتواها لتحديد مدى اتساقها، وفيما إذا كانت عبارة عن حقائق أو مجرد آراء شخصيّة، بالاعتماد على مبادئ المنطق الصّوري التي يدرسها في مشكلة انطباق الفكر مع نفسه، بما فيها من مبدأ الهويّة المتمثّل في أنّ الشيء هو هو أو هو نفسه، والذي يتفرّع إلى مبدأ عدم التّناقض، أين لا ينبغي أن نحمّل الموضوع الواحد محمولين متناقضين، كأن نقول أنّ الصدق خير وشر في نفس الوقت، ولا وسط بينهما تبعاً لمبدأ الثّالث المرفوع الذي يعدّ امتداداً لمبدأ عدم التّناقض، وعندئذ لن تكون الفلسفة مرادفة للسّفسطة مثلما هو شائع، ولا تقبل تلقين المعارف دون نقد أو تمحيص، لذلك تعمل تعليميّتها على تنشئة المراهق

على عدم الانسياق لميوله وأهوائه، ولا استقبال كل شيء خارجي ، حسناً كان أو رديئاً، فيساهم في الحفاظ على الأمن الفكري من خلال ما تدرّب عليه مع معلّمه في تأمّله لما يصله من قيم لثقافات غير ثقافة مجتمعه.

4.2. الأهداف الفرعيّة:

4.2.1.القطيعة مع الأحكام المسبقة:

يرى بيار مالك إنّ الفلسفة كفيلة بأن تربّي المتعلّم على التّحرر من أحكام مسبقة موروثة من مجتمع أو من شخص لمجرّد أنّه يثق في صاحبه، فالحكم المسبق يبقى مؤقتا، ومادام يمثّل عائقاً أمام تعلّم الفلسفة[40] فذلك لأنّها تهدف إلى جعل المتعلّم يتجاوز تلك العوائق لما تتّسم بها من ذاتية، من أجل معرفة أكثر شمول، وإن أحسن تعليمه اكتسب كفاءة النّظر أو التأمّل التي لا تسمح لتفكيره أن يستقبل كل ما يصدّر إليه من العالم تحت وطأة العولمة.

4.2.2. التمكّن من مقارنة المواضيع الكبرى وقضايا العصر واتخاذ الموقف منها:

بتأمّلنا لمحتوى منهاج الفلسفة للسّنة الثّانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة نجد أنّه مزود ببعض المواضيع المسايرة لتحوّلات العالم وتطوّراته التكنولوجيّة، ومن أهمّها **العولمة** التي بلغت الذّروة في أواخر القرن العشرين، بانتصار اللّيبراليّة والاقتصاد الحر على حساب الاقتصاد الاشتراكي الموجّه، برفع الحواجز عن التّجارة الدوليّة ومرحلتها القصوى، وهو ما يعرف بالعولمة أين يدرك المتعلّم محاسن العولمة وما تخلّفه من أكاذيب ومخاطر، كون الرأسماليّة منها تحارب الشغل نتيجة تقليص المناصب لصالح الآلة، لتتفاقم نسبة الفقر والتّحكم في الأسواق الماليّة التي تنتهي بالتبعيّة والاستعمار وكذا تفكيك الدّول خاصّة منها دول العالم الثالث، أين تنتشر الفتن، وتدمّر الأخلاق والثّقافة، بالتّرويج للمغريات الدّخيلة لطمس الهويّة. لذلك تلحّ الحاجة إلى التّصدي لهذه العولمة المتوحّشة باحترام قدسيّة الدّول وخصوصيّتها حسب ما نادى به الفيلسوف **كانط** Kant الذي يرجّح كفة تعدّدية الدّول الحرّة بتنوّع ثقافتها، بدلا من اختلاطها الخرافي، على أن تسمو قيمة السّلام الأخلاقيّة، بعدما يكون المتعلّم قد تعرّف على مختلف القيم الأخلاقيّة عند تعرّضه لتاريخ الفكر الفلسفي بفلسفاته المختلفة كاليونانيّة والإسلاميّة والحديثة والمعاصرة فيدرك التعدّدية الثقافيّة عبر التاريخ، والتي يمكنه أن يوظّفها بغرس مبادئ حماية وطنه تأمينا لفكره ولفكر مجتمعه كما أكد ذللك جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان [41].

4.2.3. مواجهة الصّعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم في الحياة:

تكون هاته المواجهة بتنمية القدرات الإنسانيّة، تلبية لحاجات الحياة وضروراتها، فالقدرة على مواجهة صعابها، فهي لا تهدف إلى تكوين علماء وإنّما إلى تهيئة الطّلاب للحياة اليوميّة بما فيها مجابهة الأفكار الدّخيلة والمتطرّفة التي تهدّد الأمن الفكري كما أشار إلى ذلك بيار مالك [42].

4.2.4. التّربية على القيم الكبرى:

لقد أكد بيار مالك أنه مع التطوّر الهائل الذي حقّقه العالم من تحوّلات قد تسيء إلى البشرية جمعاء، خاصّة إذا علمنا أنّ العلم بعدما كان يهدف إلى السّيطرة على الطبيعة أصبح يهدف إلى السّيطرة على الإنسان، وما النّتائج التي حقّقتها الهندسة الوراثيّة إلاّ دليل على ذلك، لذلك تسعى الفلسفة إلى إرساء القيم الأخلاقيّة الكبرى[43].

وأفضل دليل على ذلك مشكلة الحريّة والمسؤوليّة ومشكلة العنف والتّسامح المبرمجتان على الطالب لتحقيق كفاءة خوض تجارب فعليّة في طرح القضايا الفلسفيّة وفهمها ومحاولة حلّها بطرائق منهجيّة[44]، فيتعلّم أن يكون مسئولاً مسؤوليّة فرديّة أخلاقيّة أمام سلطة داخليّة يمثّلها الضّمير الخلقي، وأخرى اجتماعيّة أمام سلطة خارجيّة يمثّلها القانون ومسؤوليّة جماعيّة أين يكون مسئولاً على ذاته وعلى غيره، مثلما نادى بذلك **سارتر**، أما ما ينتهي إليه الطالب من مشكلة العنف والتّسامح هو أنّ الغلبة في النهاية لمنطق البشر بدلا من منطق البهيمة، بقيمة التسامح التي تدفع بالأمم إلى إنشاء حضارات مختلفة، تعمل جاهدة للتّعايش فيما بينها دون إهمال خصوصيّتها، وما تحمله من تاريخ وتراث ثقافي ولغة ودين، وتصبح الأولويّة لإنسان القيم الأخلاقيّة السّامية[45] كتلك المستمدة من الدّين الإسلامي، والتي تعمل على تمتين عرى التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد من كل ما يهدّد وحدتها وأمنها الفكري.

4.2.5. التّنشئة على المواطنة:

إذا علمنا أنّ تعليميّة الفلسفة، كغيرها من المواد، تحدّد مجموعة من الأهداف التي تهدف إلى تنشئة الوطن، وإنّما هي العلاقة بين الفرد والدّولة وتتّضح وفق ما بنصّ عليه الدّستور من تحديد ما للفرد من حقوق وما عليه من واجبات فتجتمع الحريّة والمسؤوليّة لدى الفرد، ويعمل المعلّم على إنماء الشّعور بالهويّة مع التّفاني والإخلاص في حبّ الوطن في حالة السّلم، والدّفاع عنه في حالة الحرب من خلال الكثير من المشكلات التي يتضمّنها المحتوى التّعليمي للفلسفة، مثل مشكلة الحريّة والمسؤوليّة أو مشكلة العنف والتّسامح أو مشكلة الفلسفة الإسلاميّة أين نجد المتكلّم مثلا يعمل ما بوسعه للدّفاع عن العقيدة من البدع وبما أنّ المواطنة تأثّرت هي الأخرى بما جدّ في العالم فإنّها لم تعد تقليديّة فقط وإنّما نشأت بجانبها مواطنة رقميّة تسعى لحماية المراهق وتوجيهه، اجتنابا للإدمان الرقمي النّاتج عن محدوديّة الضوابط لحرية المتلقي تصدّيا لما تحمله الانترنت من المخاطر الفكريّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة، لتشارك تعليميّة الفلسفة في تهيئة المتعلّم لاستخدام تكنولوجيا الحاسوب بطريقة فعّالة ومناسبة، إعداداً له للمساهمة الفاعلة في النّهوض بوطنه وحماية أمنه الفكري بالتّفاعل بين المجتمع والدولة.[46]

4.3. معوقات تحقيق الأمن الفكري بواسطة المحتوى التّعليمي للفلسفة:

لكنّنا إذا أمعنا النّظر في مضمون المحتوى التّعليمي لطلاب السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة نجد أنّ موضوعاته في أغلبها لا تساير تطوّرات العصر العلميّة والتكنولوجيّة، وبما أنّها تعبّر في الأغلب عن تاريخ الفلسفة وتطوّراتها عبر التاريخ، ترى المعلّم يلجأ إلى حشو عقل المتعلّم بالمعارف، بحجّة مشاركة كبار الفلاسفة بالتّفكير في وقت بلغ التدفّق المعرفي ذروته، وهو أمر لا يمتّ للفلسفة بأيّة صلة لما تتطلّبه من تفكير ذاتي وحريّة وإبداع على عكس ما تخلّفه طريقة التّلقين، فيشعر المتعلّم بالملل، ويفتح المجال أمامه لشرود ذهنه أثناء التعلّم، فلا يصل الدّرس إلى الكفاءة المنتظر تحقيقها، ولن يكن لديه وجوداً في واقعه مستقبلاً، فلا يوظّفه لا في خدمته الشخصيّة ولا في خدمة وطنه، خاصّة وأنّ أساليب تعليميّتها قديمة فلا تستعمل تكنولوجيا التّعليم التي اقترن بها العمل التّربوي الأجود بحجّة أنّ موضوعاتها ميتافيزيقيّة لا يصلح تجسيدها بالوسائل التكنولوجيّة على عكس ما هو وارد لدى الكثير من الفلاسفة الذين استعانوا بالمثال كوسيلة بيداغوجيّة، ومن بينهم أفلاطون الذي اختزل عالمه العامّي في كهف وبعده ديكارت الذي شبّه الأفكار بالتفاح وهي أمثلة جديرة باستعمال التّقنيات الحديثة لتوضيحها للمتعلّم.

4.4. استنتاج:

لا أحد ينكر ما لتعليميّة الفلسفة من دور في ترسيخ ثوابت الأمّة، مستخدمين في ذلك طريقة المناقشة (الحوار) التي تستفزّ عقل المتعلّم، بحثا عن الحلول للمشكلات المطروحة أمامه، قصد إقناعه بما يتناوله في تعلّماته، ومن ثمة يتسنّى له استخدامها في حياته اليوميّة، وفي دفاعه عن وطنه عند الحاجة، حفاظاً على أمنه الفكري، ليكون قد ساهم مساهمة فعّالة في تنميته وتدعيما لذلك نادينا بعدّة توصيات منها:

– العمل على تدعيم العلاقة التكامليّة بين الدّين والفلسفة قصد إقناع المتعلّم بالحجج الكفيلة لاسترجاع ثقته بخصوصيّة ثقافة مجتمعه، للحفاظ على أمنه الفكري من كلّ تطرّف يؤثّر على وحدته وسيادته؛

– توعيته بضرورة التّثاقف، من خلال الحوار بين الثقافات، ضمانا لمسايرة العصر بما فيه من تطوّر علمي وتكنولوجي، على أنّ لا ينسلخ من جلدته ولا يتجرّد من أصالته ولا يتنكّر لتاريخه؛

– توعيته بأهميّة التّفكير النّقدي الذي يؤدي به إلى تحليل وتمحيص ما يصله من أفكار وما يصدّر إليه من قيم، قبل تبنّيها والأخذ بها؛

– ضرورة مسايرة المنهاج لما يطرأ على المجتمع من تغيّرات وتحوّلات ناتجة عن التقدّم العلمي والتّكنولوجي، بدل الاكتفاء باجترار الموضوعات التي تناولها الفلاسفة وتواكب عصرهم ولم تعد تهمّ عصر المتعلّم اليوم، على أن يكون تعليمه من أجل الحياة وليس لصالح الامتحانات الاستشهاديّة؛

– ضرورة عصرنة تعليميّة الفلسفة باستخدام تكنولوجيا التّعليم أملا في جودتها بتقريب مفاهيمها للمتعلّم بطريقة تسمح له بتأمّل ما يصله بإمعان لاستثماره في حماية فكر وطنه؛

– العمل على التّغيير الجّذري للمنهاج بدلا من سياسة التّرميم وما ينجرّ عنها من مآخذ؛

– تزويد المعلّم بقاعدة متينة في علم النّفس التّربوي تضمن له التسيير السّليم لأداء مهنته لكي يسهل على المتعلّم استثمارها في واقعه.

خاتمة:

إنّ ما عرضناه آنفا استوجب منا الإشادة بدور تعليميّة الفلسفة في النّهوض بالمجتمع والحفاظ على خصوصيّة الأمّة وثقافتها، من خلال التّعايش بين الدّين والفلسفة، ممّا ينمّي روح الإيمان بالعقيدة الإسلاميّة لدى المتعلّم، حماية للأمن الفكري من الأفكار الدّخيلة المتطرّفة والمفرطة، ومن القيم الخارجيّة والتي قد تسيء لثقافته وتؤثّر على لحمته. لذلك قد تساهم تعليميّة الفلسفة في سدّ كل الثّغرات التي تفتح باب الهيمنة الفكريّة المستبدّة بفكر المراهق الطّالب، والتي تستهوي نفسه وتجذب عاطفته فينساق نحوها دون نقد أو تمحيص، لينعكس ذلك سلبا على مجتمعه، الأمر الذي يثمّن دور المدرسة في حماية الوطن وحفظ أمنه الفكري من خلال تعليميّة مادّة الفلسفة بمحتواها التعليمي والذي يشترط التغيّر ومواكبة لما يجدّ من تغيّرات على المجتمع.

- **الهوامش والمراجع:**

[1]. زهير الكرمي. (1978). العلم ومشكلات الإنسان المعاصر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب الكويت، ص 229–230.

[2]. سالي صلاح عنتر قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التّفكير النّاقد والوعي الدّيني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطّلاب الموهوبين بالجامعة، مجلّة الإرشاد النّفسي، العدد 51، ج 2، كليّة التربية، جامعة قناة سويس، مصر، ص 71.

[3]. زهير الكرمي، نفس المرجع السابق، ص 242.

[4]. إبراهيم بن محمد علي الفقي. (2008). الأمن الفكري –المفهوم–التطوّرات–الإشكاليات، بحث مقدّم للمؤتمر الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحدّيات" كرسي الأمير نايف الفكري بجامعة الملك سعود، معهد الدّراسات الدبلوماسيّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ص 7.

[5]. بيار مالك. (2016). الفلسفة وتعليمها، ط 1، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان.

[6]. حسين علي. (2011). ما هي الفلسفة؟ ط 1، مؤسسة ديمو برس للطّباعة والتّجارة، بيروت، لبنان، ص 12.

[7]. إدريس خضير. (1992). دعائم الفلسفة، ط 4، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ص 12.

[8] . حسين علي. (2011). ما هي الفلسفة؟ الناشر التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 15.

[9]. almaany.com

[10]. نبيل عبد الهادي. (2002). القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، ط 2، دار وائل، عمان الأردن، ص 106.

[11]. رافدة عمر الحريري. (2007). التّقويم التربوي الشّامل للمؤسسة المدرسيّة، ط 1، دار الفكر، عالم المعرفة، الكويت ص 254.

[12]. صبحي حمودي. (2008). المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة ط 2، دار المشرق ش. م. م، الأشرفية، بيروت، لبنان، ص43.

[13]. الوادعي سعيد مسفر. (1997). الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، عدد 187، أكاديميّة نايف للعلوم الأمنيّة، الرياض، ص 14.

[14].ورود معروف الطعاني. (2015). دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المدارس الثانويّة الحكوميّة في لواء قصبة إربد وسبل تفعيله، قسم الإدارة وأصول التربيّة، كليّة التربيّة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ص 16.

[15]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان. (2006). نصوص فلسفيّة مختارة متنوعة برسالة المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي، سنة ثانية آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ص169 -179.

[16]. التدرّجات السنويّة. (2022)، المستوى: السّنة الثّانية ثانوي/ الشّعبة: آداب وفلسفة.

[17]. نضال خضير العيادي. (2018). دور التكنولوجيا الحديثة في حياة الأطفال والمراهقين، ط 1، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 52_56.

[18]. عيسى بن سلمان الفيفي. (2015). الأمن الفكري والتوعية الفكرية.

[19]. ثامر كامل الخزرجي وياسر على المشهداني. (2004). العولمة وفجوة الأمن في الوطن العربي، ط 1، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، الأردن، ص 189.

[20]. جمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة. (2007). إشكاليات فلسفيّة، السّنة الثّالثة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر ص 193.

[21]. ثامر كامل الخزرجي وياسر على المشهداني، نفس المرجع السّابق ص 107-110.

[22]. إبراهيم بن محمد الفقي. (2009). الأمن الفكري -المفهوم-التطورات-الإشكالات، بحث مقدّم للمؤتمر الوطني للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات"، معهد الدّراسات الدبلوماسيّة، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة، ص 6-25.

[23].ألان دونو وترجمة مشاعل عبد العزيز الهاجري. (2020). نظام التفاهة، ط 1، دار سؤال للنّشر، بيروت، لبنان، ص 52-62.

[24]. جمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة، مرجع سابق، ص 162.

[25]. إبراهيم بن محمد الفقي، مرجع سابق، ص 20-28.

[26].ثامر كامل الخزرجي وياسر علي المشهداني، مرجع سابق ص 181-197.

[27]. ثامر كامل الخزرجي وياسر علي المشهداني، نفس المرجع ص 115_120.

[28]. جمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة، مرجع سابق ص 152.

[29]. انطونيوس كرم. (1982). العرب أمام تحديات التكنولوجيا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، ص 148.

[30]. سالي صلاح عنتر قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التّفكير النّاقد والوعي الدّيني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطّلاب الموهوبين بالجامعة، ص 81.

[31].العازمي صالح محمد حمدان العازمي. (2016-2017). مدى تضمين كتب التربية الإسلاميّة لمفاهيم الأمن الفكري في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة آل بيت، الكويت ص 15.

[32]. كرم انطونيوس كرم. (1982). العرب أمام تحديات التكنولوجيا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

[33]. سالي صلاح عنتر قاسم، مرجع سابق، ص 81-82.

[34]. جمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة، مرجع سابق، ص 162.

[35]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان، مرجع سابق، ص 72.

[36]. ثامر كامل الخزرجي وياسر علي المشهداني، مرجع سابق ص 182-183.

[37]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان، مرجع سابق، ص 159.

[38]. بيار مالك، مرجع سابق، ص 159.

[39]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان، مرجع سابق، ص 270.

[40]. بيار مالك، مرجع سابق، ص 170-175.

[41]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان، مرجع سابق، ص 301.

[42]. بيار مالك، مرجع سابق، ص 175.

[43]. بيار مالك. نفس المرجع، ص 176.

[44]. التدرجات السنوية /المستوى: السنة الثانية ثانوي/ الشعبة: آداب وفلسفة، 2022.

[45]. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان، مرجع سابق، ص 301.

[46]. تامر المغاوي الملاح. (2017). المواطنة الفكريّة (تحديات وآمال)، تكنولوجيا التّعليم، كلية التّربية، جامعة الإسكندريّة، مصر، ص 25.

قائمة المراجع:

1. التدرّجات السنويّة. (2022). السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

2. رافدة عمر الحريري. (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط 1، دار الفكر، عالم المعرفة، الكويت.

3. ثامر كامل الخزرجي وياسر علي المشهداني. (2004). العولمة وفجوة الأمن في الوطن العربي، ط 1 دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، الأردن

4. ورود معروف الطعاني. (2015). دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في لواء قصبة إربد وسبل تفعيله، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

5. صالح محمد حمدان العازمي. (2016-2017). مدى تضمين كتب التربية الإسلاميّة لمفاهيم الأمن الفكري في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة آل بيت، الكويت.

6. نضال خضير العيادي. (2018). دور التكنولوجيا الحديثة في حياة الأطفال والمراهقين، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7. إبراهيم بن محمد الفقي. (2009). الأمن الفكري –المفهوم–التطورات–الإشكالات، بحث مقدم للمؤتمر الوطني للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات"، معهد الدراسات الدبلوماسية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

8. عيسى بن سلمان الفيفي. (2015). الأمن الفكري والتوعية الفكرية.

9. زهير الكرمي. (1978). العلم ومشكلات الإنسان المعاصر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت

10. تامر المغاوي الملاح. (2017). المواطنة الفكرية (تحديات وآمال)، تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

11. نبيل عبد الهادي. (2002). القياس والتقويم التربوي، واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن.

12. جمال الدين بوقلي حسن ومحمد إبلعيدان. (2006). نصوص فلسفية مختارة متبوعة برسالة المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي سنة ثانية آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر

13. جمال الدين بوقلي حسن وحسين بن عبد السلام وعبد اللطيف ماحي. (2006). اشكاليات فلسفية السنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

14. صبحي حمودي. (2008). المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط 2، دار المشرق ش. م. م، الأشرفية بيروت، لبنان.15

15. إدريس خضير. (1992). دعائم الفلسفة، ط 4، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

16. آلان دونو وترجمة مشاعل عبد العزيز الهاجري. (2020). ط 1، دار السؤال للنشر، بيروت، لبنان.

17. حسين بن عبد السلام وجمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمن مبروك وعبد الحكيم بليليطة. (2007). إشكاليات فلسفية السنة الثالثة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

18. محمد بن عبد العزيز صالحي. (2008). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات" في الفترة من 22 –25 جمادي 1430، المملكة العربية السعودية

19. حسين علي. (2011). ما هي الفلسفة؟ ط 1، مؤسسة ديمو برس للطباعة والتجارة، بيروت، لبنان

20. سالي صلاح عنتر قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الناقد والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الموهوبين بالجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 51، ج 2، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر

21. انطونيوس كرم. (1982). العرب أمام تحديات التكنولوجيا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

22. بيار مالك. (2016). الفلسفة وتعليمها، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

23. الوادعي سعيد مسفر. (1997). الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، عدد 187، أكاديميّة نايف للعلوم الأمنيّة، الرياض.

24. almaany.com

مرتكزات تربوية مقترحة لصيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين

Suggested Educational Foundations for Maintaining Intellectual Awareness Among Secondary School Students from the Teacher's Point of View

د. عبد الغفور مصباح الأسود
جامعة البعث (سورية)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع مفهوم الوعي الفكري، والكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، كذلك اقتراح مرتكزات تربوية لصيانة الوعي الفكري لدى هؤلاء الطلاب من وجهة نظر المدرسين، وتكوّنت عينة الدراسة من (302) من المدرسين والمدرسات في مدينة حمص في العام الدراسي2020–2021م في سورية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدّراسة أن واقع الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.58)، بانحراف معياري(0.96)، وأن درجة الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وبانحراف معياري(0.46)، كما أن درجة الأهمية للأسس التربوية المقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت ضمن الدرجة المرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ(00.4)، وبانحراف معياري(0.64). واستنادًا إلى النتائج، اقترحت الدراسة الاستفادة من المرتكزات التي توصلت لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب في هذه المرحلة، تشترك فيها جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المرتكزات التربوية، الوعي الفكري، طلاب المرحلة الثانوية، المدرسين.

Abstract: The study aimed to determine the reality of the concept of intellectual awareness, and to reveal the most prominent difficulties facing the concept of intellectual awareness among secondary school students, as well as suggesting educational foundations for maintaining intellectual awareness among these students from the point of view of teachers. The study sample consisted of (302) male and female teachers in the city of Homs in the academic year 2020-2021 AD in Syria. The study followed the descriptive survey method, and used a questionnaire prepared for this purpose. The results of the study showed that the reality of intellectual awareness among secondary school students in Syria came to a moderate degree, with an arithmetic mean of (2.58), with a standard deviation of (0.96), and that the degree of difficulties facing maintaining the concept of intellectual awareness came with a high degree, with an arithmetic mean of (3.70), and with a standard deviation. (0.46), and the degree of importance of the proposed educational foundations for developing the concept of intellectual security came within the high degree, with an arithmetic mean of (0.4), and a standard deviation of (0.64). Based on the results, the study suggested taking advantage of the

pillars that reached to maintain the concept of intellectual awareness among students at this stage, in which all institutions of socialization participate.

Keywords: Educational Foundations, Intellectual Awareness, Secondary School Students, Teachers.

مقدّمـة:

يعدُّ الوعي الفكري هاجساً عالمياً ومطلباً وطنياً ورؤية إستراتيجية تجعل الأمم تبذل أقصى جهودها وطاقاتها لتحصيله. والوعي الفكري بمثابة الأساس والمصدر للجوانب الأخرى المتعلقة بالوعي، ذلك أن تصرفات الفرد ومواقفه واتجاهاته وإنجاازته واهتماماته إنما هي ترجمة لأفكاره ومعتقداته.

ويتضمن الوعي كل ما يتعلق بمخزون الذاكرة الإنسانية من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقاها الإنسان من مجتمعه؛ والمقصود بالوعي الفكري هو اطمئنان الناس على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية. فهو من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن والذي سينعكس حتماً على الجوانب الأمنية الأخرى خاصة الجنائية والاقتصادية والثقافية. كما يرتبط بحق الإنسان في التفكير وفي التعبير وأمنه في حماية كافة حقوقه المكتسبة في الاختيار وفي التصرف بما لا يتعارض مع حقوق الآخرين ومكتسباتهم، وكذلك أمنه في الحفاظ على الملكية الفكرية بعيداً عن التعدي بالإضافة إلى حقه في الحصول على العدالة والعيش بعيداً عن الاضطهاد أو الاستلاب الفكري[1]

والأمن الفكري يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة، وهو بهذا يعني حماية وصيانة الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، ويعني الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف، والأمن الفكري مسألة يجب أن تحظى باهتمام المجتمع مثلما تهم الدولة[2].

لذلك يبرز الدور الحيوي لمؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية في إرساء وتحقيق الوعي الفكري من خلال الدور الذي تؤديه تلك المؤسسات لإعداد الفرد فكرياً وعملياً في جميع مناحي الحياة انطلاقاً من تربية الفرد وتنشئته التنشئة الاجتماعية السليمة، والاهتمام بالمؤسسات التربوية (الأسرة، المدرسة، المعاهد والجامعات، وسائل الإعلام) حتى تؤدي دورها المنشود لإكساب أفارد المجتمع المفاهيم والأفكار الصحيحة والسليمة والتي تنطلق من المبادئ التربوية لذلك المجتمع.

لذلك لابد من رسم إستراتيجية واضحة وقوية لتنمية ودعم الأمن الفكري لتتحقق طموحات الدولة في توفير الأمن، والمسارعة في وضع الإجراءات الوقائية، ومتابعة المتغيرات والصراعات الخارجية إقليمياً وعالمياً مصحوبة بالجاهزية والاستعداد لعلاج المشكلات والأزمات التي قد تهدد الوعي الفكري[3].

فالوصول إلى مفهوم الأمن الشامل يتضمن العمل الجاد من خلال تحقيق التوازن بين جميع المجالات الأمن السياسي والأمن الاقتصادي والأمن الاجتماعي والأمن الغذائي والأمن الصحي للوصول

إلى قمة الأمن، متمثلاً في الأمن الفكري من خلال مخاطبة العقل الإنساني لأنه بتحقيق الأمن الفكري فإنه تلقائيا يحقق الأمن في الجوانب الأخرى[4]

ونظرًا لأهمية العملية التعليمية التعلمية في الوقاية من الانحراف الفكري، وما يرتبط به من مفاهيم فإنه لابد أن تتضمن المناهج في جميع المراحل الدراسية المرتكزات التربوية التي تعزز القيم الأخلاقية والتربوية، لذلك ينبغي تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تحقيق الوعي الفكري، وذلك من خلال عدد من البرامج والآليات التي تشمل السياسات التعليمية العامة والتربية الوطنية والمناهج والمعلم والعمل الاجتماعي والنفسي في المؤسسات التعليمية والأنشطة الطلابية.

ويعدُّ الوعي من أبرز المرتكزات الذي يجب الاعتماد عليها لبناء قاعدة قوية تحافظ على رقي المجتمع وتقدمه، للحفاظ على مقدرات الأمة ومنجزاتها في إطار المسؤولية المناطة بمؤسسات المجتمع وعلى رأسها المؤسسات التربوية لتحقيق ما يسهم في الوعي الفكري والحفاظ على سلامة المجتمع والأفراد[5]

وهذا لا يتأتى إلا من خلال تربية الناشئة تربية صحيحة سليمة تنطلق من المرتكزات التربوية التي تتبناها الدولة، مما يتطلب عمل مراجعة مستمرة ومتبصرة لطبيعة وفلسفة التربية التي تتبناها الدولة في رسم سياساتها المستقبلية للحفاظ على مقدراتها المادية والبشرية وضمان الأمن والاستقرار لها، وللرقي والازدهار في خطى ثابتة مخطط لها بنظرة مستقبلية، لذا يعد التحصين الفكري من الأولويات الرئيسية التي يرتكز عليها التخطيط الأمني للمجتمعات وحماية الفرد من التأثيرات الفكرية.

إن المرتكزات التربوية التي تسهم في تعزيز الوعي الفكري لدى الطلاب تتطلب وضع ضوابط دقيقة (علمية وشخصية) لاختيار المشرفين التربويين والمرشدين ومديري المدارس ووكلائهم، وتقويم أداء المعلمين في مجال تحقيق الوعي الفكري بصورة فعّالة ومعالجة الخلل إن وجد. كما تتطلب مراجعة الأوعية العلمية المتاحة للطلبة لتنقيتها مما يدعو إلى الغُلو والتطرّف، وتوفير المراجع العلمية المناسبة لمعالجة الانحرافات الفكرية والسلوكية لتكون في متناول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى ربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الفكرية المعاصرة، وتوظيف بعض المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية لإيضاح درجة خطورة الانحراف الفكري لتحصين الطلاب في مواجهته[6].

كما تعني دراسة المرتكزات التربوية الدراسة النظرية للمرتكزات المختلفة التي يقوم عليها التطبيق في المجال التربوي، كما أن دراسة هذه المرتكزات تهدف إلى فهم طبيعة العملية التربوية وتعرّف أبعادها من أجل تطوير وتحسين هذه العملية التعليمية التعلمية، وتزويد الدارس بمجموعة من الأفكار التي يمكن تطبيقها في مواقف تربوية متعددة كالمرتكزات النفسية والتعليمية وغيرها، وتأتي أهمية دراسة مبادئ التربية في كونها حلقة الوصل بين العملية التربوية كنظام إنساني، وثقافة المجتمع وفلسفته التي يسعى إلى تحقيقها[7]

ويقصد بالمرتكزات التربوية كذلك المبادئ أو القواعد التي تبنى عليها المناهج، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعناصر التي يتضمنها المنهاج، فالمجتمع يضع له غايات وأهداف يريد أن يحققها عن طريق هذه المناهج وما يُقدم فيها والطريقة التي يتم تقديم هذه المناهج بها ثم تقويم المناهج لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف[8]

لتحقيق الوعي الفكري داخل المجتمع يجب التركيز على الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية التي تسهم في تحصينهم من الغزو الفكري القادم بتقوية أمنهم الفكري من خلال تدعيم شخصيتهم بشكل متكامل علميا وتقنًيا وفكرً وثقافًيا، وتنمية ثقتهم بأنفسهم بتزويدهم بالمعلومات الصحيحة والسليمة التي تزرع في نفوسهم الوعي الثقافي والأمني، واستغلال أوقات فراغهم الاستغلال الأمثل، مع الحفاظ على الهوية الثقافية واللغة القومية للحيلولة دون الوقوع في مخاطر الغزو الفكري.

ولكي تستطيع المدرسة الثانوية القيام بالدور المطلوب منها يجب الاهتمام بممارسة الأنشطة الثقافية التي تنمي الوعي بقضايا الوطن بما يرسخ مفاهيم المواطنة والديمقراطية والانتماء والولاء للمدرسة والوطن، ونشر الثقافة بين الطلاب، وتنمية طاقاتهم الإبداعية والثقافية، وحثهم على الاطلاع والتزود الثقافي واكتشاف الميول والاستعدادات لذوي المواهب الأدبية الثقافية والعلمية وتنميتها، والتعرف على خصائص مجتمعهم واحتياجات تطوره.

لذلك سعت هذه الدارسة إلى اقتراح بعض المرتكزات التربوية، التي يمكن الاستناد عليها في تطوير المناهج؛ بهدف صيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وما تتطلبه هذه الصيانة من ترسيخ للقيم والأخلاق التي ترفد إحساسهم بالوعي الفكري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتمثل الوعي الفكري لدى الطلاب بالحفاظ على مخزون أذهانهم من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقوها من مجتمعهم، لذلك تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحراف وتحقيق الأمن الفكري وحمايته وذلك من خلال إدارتها ومعلميها، والأسس التربوية التي تتضمنها المناهج والبرامج الصفية وغير الصفية[9]

وقد أصبح وضع مرتكزات تربوية لصيانة الوعي الفكري لدى الطلاب أمرًا ملحاً؛ فقد أكد الأهدل[10]

على ضرورة تبني إستراتيجية متكاملة للحفاظ على عقول الشباب ومن بينهم طلاب المرحلة الثانوية وغيرهم من الغزو الفكري، وتحصينهم ثقافياً من خلال المعلومات الصحيحة التي تزيد الوعي الأمني والثقافي وذلك لإبعادهم عن الوقوع في الجريمة والخروج على الأنظمة والقيم والعادات والتعاليم الدينية السليمة.

لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي: ما المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية؟

2- ما أبرز الصعوبات التي تواجه مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية؟

3- ما أبرز المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدارسة في نتائجها المتوقعة؛ إذ يؤمل أن يستفيد من نتائج الدارسة الجهات الآتية:

▪ مؤسسات التربية في سورية، فالحاجة الملحة لصيانة الوعي الفكري لدى الطلاب، لمواجهة الانحرافات الفكرية التي قد تطرأ على عقولهم في ظل عصر العولمة وتحدياتها، وما تحمله من انفتاح ثقافي، وما تملكه من وسائل مؤثرة على المجتمعات وبالتالي أصبح الوعي الفكري محل تهديد الأفراد.

▪ أصحاب القرار: إذ يؤمل أن يتبنى أصحاب القرار في مؤسسات التربية في سورية للمرتكزات التربوية التي سوف يتم اقتراحها.

▪ الباحثون والمهتمون في هذا المجال: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من المرتكزات التربوية التي سوف يتم تطويرها، والأدب النظري الذي سوف يتم تناوله.

▪ المجتمع المحلي: من خلال ربط المناهج التدريسية بواقع الحياة ومشكلات المجتمع المحلي في سورية.

أهداف الدّراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-1- تحديد واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية .

-2- الكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية.

-3- اقترح مرتكزات تربوية لصيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين في سورية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدارسة في الآتي:

– الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على المدارس الثانوية بمدينة حمص في سورية.

– الحدود الزمانية: تقتصر هذه الدراسة على البيانات التي تم جمعها من المدارس الثانوية في سورية في مدينة حمص خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020-2021.

– الحدود العلمية: تقتصر الدراسة على تحديد واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين، والكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين، واقتراح مرتكزات تربوية لصيانة الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين.

مصطلحات الدراسة إجرائيًا:

المرتكزات التربوية إجرائيا: القواعد التي تم اقتراحها والتي يؤمل أن تبنى عليها المناهج التربوية في سورية بهدف صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي تم اشتقاقها من الدراسات السابقة والأطر النظرية، وتتحدد بتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

ويعرف صيانة الوعي الفكري إجرائيًا: حماية أفكار الطلاب السوريين ومعتقداتهم واتجاهاتهم من الانحرافات والأفكار الخاطئة فيما يتعلق بأمنهم وأمن مجتمعهم من خلال الأنشطة التي يجب أن تتضمنها المناهج في سورية، ويقاس ذلك من خلال تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي أجريت حول الوعي الفكري بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، والأدب النظري الذي تضمنته، وهي مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

دراسة الطيار (2022)[11]:

هدفت الدراسة إلى تحديد التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري للطلبة السعوديين، ويمكن تحقيق هذا الهدف الرئيس من خلال تحديد دور المعلم في صيانة الوعي الفكري للطلبة السعوديين، وتحديد دوري المناهج الدراسية والإرشاد الطلابي في صيانة الوعي الفكري للطلبة السعوديين، بالإضافة إلى التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري. وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، لعدد(66) من قادة المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية (مدير/ة، وكيل/ة، مساعد/ة إداري) بمدينة الرياض. وقد أكدت نتائج الدراسة أن دور المعلم في صيانة الوعي الفكري

للطلاب السعوديين تمثل في استخدام استراتيجيات تساعده على دعم روح الوسطية وتعزيز الأمن الفكري، وتقويم ما قد ينشأ لدى بعض الطلبة من أفكار متطرفة وغير سوية، وتقديم نموذج يحتذى به لأنواع التفكير المعتدل، كما أكدت أن دور المناهج الدراسية في صيانة الوعي الفكري للطلبة السعوديين تمثل في تعزز ثقافة التفكير النقدي لدى الطلبة للتمييز بين الفكر المعتدل والفكر المتطرف، وأن دور الإرشاد الطلابي في صيانة الوعي الفكري للطلبة السعوديين تمثل في تنظيم البرامج الإرشادية التي تدعو إلى محاربة التطرف الفكري، وتشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة اللاصفية التي تعزز الأمن الفكري لديهم، كما توصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتفعيل التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري.

دراسة أبو عيشة(2022)[12]:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المعلمات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطُبقت استبانة إلكترونية بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة بلغت(55) معلمة من مدارس محافظة مأدبا تم اختيارهن بطريقة عشوائية، من مجتمع بلغ(296) معلمة للمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج: أن دور المعلمات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة مأدبا جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.50$) تعزى لأثر سنوات الخبرة ولصالح المعلمات ذات 6 سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.50$) تعزى لمتغيري (نوع المدرسة والمؤهل العلمي). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة قيام المعلمات بدورهن الريادي في دفع مخاطر الأفكار المتطرفة منذ نشوئها، وضرورة إعداد برامج وندوات ومحاضرات توعوية للمجتمع والأسرة والطالب؛ لزيادة فاعلية د ور المعلمات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة المدارس.

دراسة القحطاني(2019)[13]:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أساليب تعزيز الوسطية والمفاهيم المعتدلة لدى الطالبات، وتحديد أنماط الفكر المنحرف والسلوكيات المنبثقة عنه التي تهدد أمن المجتمعات عامة ومجتمع الجامعة خاصة، كما تهدف إلى تحديد معوقات تعزيز الأمن الفكري بمجتمع الجامعة، وتحديد المتطلبات المعرفية والسلوكية اللازمة لذلك لدى الطالبة الجامعية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة موجهة إلى عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة، واستبانة موجهة إلى بعض أعضاء هيئة التدريس، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من المقترحات، منها: عقد دورات تدريبية وورش عمل لتصحيح المفاهيم السلبية ومعالجة أنماط الفكر المنحرف التي عبرت عنها عينة الدراسة، والاهتمام بالتوعية الإعلامية داخل مجتمع

الجامعة للتغلب على معوقات تعزيز الأمن الفكري، إضافة مقررات وموضوعات بالمقررات الدراسية تحوي مفهوم الأمن الفكري وأهميته وأساليب تعزيزه وتوجيه الطالبات للدور الوطني المنتظر منهن ضمن برامج الإعداد الأكاديمي.

دراسة العنزي والزبون (2015)[14]:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (1764) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الحدود الشمالية في مدن عرعر ورفحا وطريف في العام الدّراسي 2012/2011م، فيما تكوّنت عينة الدراسة من (302) من المعلمين والمعلمات، منهم (170) من الذكور و(132) من الإناث. اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. واتّبعت الدّراسة المنهجية الوصفية المسحية. واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض، وأظهرت نتائج الدّراسة أن واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.52)، وأن درجة الصعوبات التي تواجه تطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ(3.70)، كما أن درجة الأهمية للأسس التربوية المقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت ضمن الدرجة المرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ(4.00)، وأوصت الدراسة بالاستفادة من الأسس التي خلصت إليها الدّارسة الحالية من أجل بناء منظومة متكاملة؛ لتطوير مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة في هذه المرحلة، تشترك فيها جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

دراسة ناكبوديا (Nakpodia, 2010)[15]:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى بيان معنى الثقافة وأنواعها، دارسة تطور المنهاج، وأثر الثقافة على تعلم الأطفال وتعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يختزنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه. وأجريت الدراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية حيث بينت أن الثقافة لابد أن تكون من الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تحديث المناهج، كما لابد من نقل الثقافة الخاصة بالمجتمع النيجيري وترسيخها بين أكبر عدد من الطلبة في مختلف المدارس وذلك من خلال المناهج التي تعطى وتُدرّس في المدارس. وخلصت الدارسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد من الطريق الأمثل إلى تعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيرة. كما أشارت الدارسة إلى أن أحد المهام الرئيسية للمعلم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي بشكل يشعر الطلاب بالرضا حول مكونات المنهاج وأسسه.

دراسة الحسين (2009)[16]:

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلميها في المرحلتين المتوسطة والثانوية في تعزيز الأمن الفكري، وهي دراسة مسحية وصفية من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والثانوية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المواد الاجتماعية يرون أن دورهم يفوق دور مناهج المواد الاجتماعية في تعزيز الأمن الفكري، وأن هناك مجموعة من الصعوبات تحول دون تحقيقهم لهذا الدور، وعلى رأسها قلة الإمكانيات والوسائل المتاحة للمعلم لتعزيز الأمن الفكري، بالإضافة إلى قلة الندوات وورش العمل والأنشطة التي تخد م الأفكار الداعمة لمنظومة الأمن الفكري، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة بعض أهداف المواد الاجتماعية لتعزيز الأمن الفكري، وتضمين محتوى مناهج المواد الاجتماعية ما يوفر الأمن الفكري ويصد التحدت التي تواجه المجتمع السعودي، ورفع كفاءة معلمي المواد الاجتماعية في مجال تعزيز الأمن الفكري عبر الورش التدريبية وحلقات البحث والدورات التدريبية، والعمل على الاستفادة من أسلوب الحوار والمناقشة من خلال تجارب مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، والعمل على تضمين ذلك في المناهج الاجتماعية.

دراسة الحربي (2009)[17]:

هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم المتضمنة في كتاب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، وتعرّف درجة إسهام منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى هؤلاء الطلبة. وتكوّن مجتمع الدراسة من مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وكتب العلوم الشرعية في الصف الثالث الثانوي، وتكونت العينة من(53) مشرفاً، و(310) معلمين. كما استخدمت الدراسة بطاقة تحليل؛ لتحليل محتوى كتب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي، وتوصلت الدارسة إلى العديد من النتائج منها أن نسبة المفاهيم التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري في كتب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي، بلغت (36.04%) بعد رصد تلك المفاهيم والتي بلغت (1078) مفهوم.

دراسة الصقعبي (2009)[18]:

هدفت الدراسة إلى تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، والإسهام في تحسين دور العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية، والرفع من قدراتهم في الميدان التربوي ليكونوا فاعلين في تعزيز الأمن الفكري. وأوصت الدراسة بأن تضع المؤسسات التربوية والتعليمية خططا مكتوبة ومحكمة يمكن قياسها وتقويمها لزيادة تأهيل العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية على شتى مستوياتهم، وضرورة عقد ورش عمل لمنسوبي المؤسسات التربوية والتعليمية في المرحلة الثانوية، لبيان دورهم في تعزيز الأمن الفكري، ولرفع مستوى قدراتهم في تفعيل القواعد التربوية في المناهج الدراسية، كما

أوصت بإنشاء لجان للأمن الفكري داخل كل مؤسسة تربوية يكون دورها رسم الخطط المشتركة والأهداف وقياسها وتقويمها في سبيل تعزيز الأمن الفكري داخل مؤسساتها وبين أفرادها.

دراسة توملينسون (Tomlinson, 2006)[19]:

هدفت الدراسة إلى الإشارة إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بذكر عدد من الدارسات ذات الصلة بموضوع الدارسة. وخلصت الدارسة إلى أن المدرسة والمعلم يؤديان دو اًر رئيسياً في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة وذلك من خلال الجهود التي يبذلونها في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة والتي تعد من الأسس التربوية التي يبنى عليها المنهاج.

دراسة قضيب (2008)[20]:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة قيام المدرسية الثانوية بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتعرّف دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ودور المقررات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلى الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدارسة إلى وجود سبعة عوامل توضح مدى قيام الأنظمة المدرسية بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين وأهمها: تتبع المدرسة سياسة واضحة ومحددة في سير الطالب تعليمياً، وتهتم المدرسة بشكل إيجابي في تنشئة الطلبة تنشئة إسلامية، وتهتم بمراقبة السلوك المنحرف للطلاب وتوجه هما لاتجاه الايجابي نحو أنفسهم ومجتمعهم. وتوصلت إلى أربعة عوامل توضح دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وأهمها: يشجع المعلم طلابه على التعلم الذاتي من خلال ربط أفكار الدرس بالدين الإسلامي، وقضاء المعلم معظم وقت الحصة بشرح المادة التعليمية، ويوفر المعلم للطلبة فرصاً لمناقشة المشكلات التي تحدث في المجتمع مع إيجاد حلول لها. وتوصلت دور المقر ارت المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية يتضح من خلال: توضيح المقررات بوضوح حرمة دم المسلم، وحث المقررات على تقوية الروابط بين الطلاب وأفارد المجتمع. وأظهرت الدراسة الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وأهمها: عدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب، قلة الأنشطة الصفية واللاصفية والتي لها دور فعال في إدارة الوقت للطلبة من خلال تفريغ طاقاتهم، وعدم وجود دو ارت للمعلمين عن الأمن الفكري

وسبل نشره بين الطلاب. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين نحو قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري تعزى إلى العمر أو المؤهل العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد اتفقت الدراسات السابقة في أن الاهتمام بالمرتكزات التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد من الطرائق المثلى في تعريف الطلاب بقواعد الثقافة وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيرة.

وما يميز الدارسة الحالية عن الدارسات السابقة أنها من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث التي تناولت مرتكزات تربوية مقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري إضافة إلى إبرازها للصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري، كما أنها تتناول واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في جميع المجالات التربوية (المنهاج، والمعلم، والمدرسة، والإعلام التربوي) لتكون دراسة شمولية، بعكس الدراسات الأخرى التي ركزت على جانب واحد، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالوعي الفكري من حيث مفهومه وخصائصه وأهدافه.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفاً للمنهجية المستخدمة في الدارسة كذلك وصفاً لمجتمع الدارسة، وطريقة اختيار العينة، ووصفاً لأداة الدارسة وطرائق التحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية لتحليل البيانات. وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي في الكشف عن واقع مفهوم الوعي الفكري، والصعوبات التي تواجه تطويره، والمرتكزات التربوية المقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، من وجهة نظر المدرسين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية بمدينة حمص في سورية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة مكونة من (317) معلماً ومعلمة، من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وزعت عليهم أداة الدراسة، وبعد جمع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (306) استبانات، تم استبعاد (4) منها بسبب عدم اكتمال إجابة المبحوثين عليها، وبالتالي بلغت العينة النهائية للدراسة (302) من المدرسين والمدرسات.

أداة الدراسة:

لأغراض الدارسة تم تطوير استبانة من خلال مراجعة الأدب النظري والدارسات السابقة التي تناولت موضوع مفهوم الأمن الفكري لدى الطلبة، حيث تم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية لواقع مفهوم الأمن الفكري، والصعوبات التي تواجه تطويره، والمرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم صياغتها على شكل استبانة تكونت بصورتها النهائية من ثلاث مجالات بواقع (64) فقرة.

وقد تم تصميم الاستجابة على أداة الدراسة وفق التدريج الخماسي حسب نموذج ليكرت الخماسي كما يلي: درجة كبيرة جداً، ولها (5) درجات، درجة كبيرة ولها (4) درجات، درجة متوسطة ولها (3) درجات، درجة قليلة ولها (درجتان)، درجة قليلة جداً ولها (درجة واحدة) فقط.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (7) محكمين من ذوي الاختصاص، وقد طلب إليهم تحديد درجة ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس المجال الذي وردت فيه تلك الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للمجال الواردة فيه ودرجة وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80%) من لجنة المحكمين ليصار إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم، وفي ضوء التعديلات أصبحت الأداة بشكلها النهائي مكونة من (64) فقرة.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات مجالات أداة الدارسة الثلاثة باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) للاتساق الداخلي، من خلال تطبيق الأداة على(30) مدرّسًا ومدرّسة، من مجتمع الدارسة ومن خارج عينتها، ثم التأكد من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وقد بلغت قيم معامل الثبات لمجالات أداة الدارسة الثلاثة كما في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة الثلاثة بطريقة الاتساق الداخلي:

قيمة معامل الثبات (الفا)	عدد الفقرات	المجالات
0.82	19	المجال الأول: واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية
0.85	18	المجال الثاني: الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية
0.87	29	المجال الثالث: مرتكزات تربوية مقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الثبات تعد قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الأداة وجاهزيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب مستوى تقديرات المدرسين لواقع مفهوم الوعي الفكري، والصعوبات التي تواجه تطويره، والأسس التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري على النحو التالي:

الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية: 4÷3 مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = 1.33 وعليه يكون الحد الأدنى=1+1.33=2.33

الحد المتوسط= 2.34+1.33=3.67

الحد الأعلى=3.68 فأكثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول، والذي نصّه: "ما واقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين" **ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات المدرسين لواقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات المدرسين لواقع مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
5	الالتزام بالمحافظة على الممتلكات العامة	3.66	0.99	1	متوسط
14	تقبل وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره في الحدود المعقولة	3.31	0.65	2	متوسط
9	الاهتمام بالأفكار الداعية إلى غرس الفضيلة، والداعمة لها	3.25	1.37	3	متوسطة
2	الاعتزاز بأبعاد الحضارة الإنسانية في الإطار العربي	3.18	1.19	4	متوسط
19	التعامل مع الآخرين على أساس من المودة، والرحمة	3.17	0.86	5	متوسط
15	إظهار المسؤولية تجاه سلوكه قولاً وفعلاً	2.55	0.72	6	متوسط
10	نبذ الأفكار المنحرفة	2.54	0.97	7	متوسط
17	امتلاك الوعي بمشكلات المجتمع والمظاهر السلبية في المجتمع المحلي	2.54	1.12	7	متوسط
6	انتقاء الألفاظ الإيجابية في الأحاديث مع الآخرين	2.48	0.68	8	متوسط
11	نبذ أي سلوك يقع تحت دائرة التعصب الاجتماعي، أو الفكري	2.45	1.19	9	متوسط
1	الاعتزاز بمنجزات الوطن كافة	2.45	1.17	9	متوسط
16	التحلي بروح الإيثار وخدمة الآخرين	2.36	1.05	10	متوسط
7	تجنب ممارسة أي سلوك قد يخل بالآداب العامة، والعادات، والتقاليد.	2.35	0.85	11	متوسط
3	وعي الدور المحوري للبلاد عربيا، وإقليميا	2.34	0.78	12	متوسط
18	استقاء المعرفة العلمية، والإعلامية والأخبار من مصادر مأمونة، وموثوق بها	2.32	0.90	13	منخفض

12	احترام الآخرين من خلال التواصل الإنساني مع المحيطين في البيئة التربوية	2.26	1.21	14	منخفض
13	التسامح مع من يخطئ بحقه، دون إضرار	2.05	0.90	15	منخفض
4	امتلاك الوعي بالأحداث، من حيث: الأسباب، والنواتج، والحلول	1.92	0.86	16	منخفض
8	تعزيز التكافل من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع.	1.91	0.93	17	منخفض
واقع مفهوم الوعي الفكري (الدرجة الكلية)		**2.58**	**0.96**	**	**متوسط**

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن واقع مفهوم الوعي الفكري الكلي لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية جاء بدرجة متوسطة، وحصل على متوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.96)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى تعدد الجهات المسؤولة عن صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلبة في المرحلة الثانوية وتنافرها، فالمؤسسات التربوية ومن ضمنها المؤسسة الإعلامية الرسمية، قد تعمل – وبدرجة ما– على صيانة هذا المفهوم، في حين قد تعمل جهات أخرى ضد صيانة هذا المفهوم، كتعدد وسائل المؤسسات الإعلامية غير الرسمية، إضافة إلى قلة برامج التوعية التي تقوم بها بعض المؤسسات التربوية الرسمية من خلال البث التلفزيوني وعبر شبكة الانترنت في مواجهة الانفتاح الثقافي المترافق مع العولمة، كما أن وجود وسائل اتصال ذات تدفق معرفي هائل دون ضوابط، أثر سلبا في دور الأسرة والمدرسة في صيانة منظومة الوعي الفكري لدى الطلاب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي والزبون(2015) التي أشارت إلى أن واقع مفهوم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

وبالنسبة للفقرات الواردة في مجال واقع مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب فقد تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، حيث جاءت (14) فقرة بدرجة متوسطة، و(5) فقرات بدرجة منخفضة.

وقد كانت أهم الفقرات التي تشير إلى واقع متوسط لمفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، هي: الفقرة (5) "الالتزام بالمحافظة على الممتلكات العامة" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(3.66) وانحراف معياري (0.99)؛ وقد يعزى ذلك أن الجميع يعمل على الاعتزاز بالمنجزات الوطنية؛ إذ إن المحافظة على هذه المنجزات تعبير عن الاعتزاز بها، ومؤشر على استمرارها وديمومتها.

وتليها في الترتيب الثاني الفقرة (14) " تقبل وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره في الحدود المعقولة" بمتوسط حسابي(3.31)، وبانحراف معياري(0.65)؛ وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية تسعى من خلال طرائق التدريس إلى إكساب الطلاب مهارات التواصل الفعّال.

وحلت في الترتيب الثالث الفقرة (9) "يهتم بالأفكار الداعية إلى غرس الفضيلة، والداعمة لها" بمتوسط حسابي(3.25)، وبانحراف معياري(1.37)؛ وقد يعود ذلك إلى دور المؤسسات التربوية والإعلامية تؤكد في التنشئة على المحافظة على منظومة القيم والأخلاق التي تتميز بها الأسرة السورية.

أما اقل الفقرات التي تشير إلى واقع منخفض لمفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية فكانت:

الفقرة (8) "تعزيز التكافل من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع" التي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(1.91)، وبانحراف معياري (0.93)؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم التركيز في المؤسسات التربوية على إبراز أهمية المشاركة في أنشطة المجتمع بشكل كافٍ.

وحلّت في الترتيب قبل الأخير الفقرة (4) "امتلاك الوعي بالأحداث، من حيث: الأسباب، والنواتج، والحلول" بمتوسط حسابي (1.92)، وبانحراف معياري (0.93)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الاهتمامات لدى الطلاب في هذه المرحلة العمرية والمتمثلة في أحداث بذاتها، كما وقد تعزى إلى عدم امتلاك الطلاب الخبرة الكافية في الوقوف على الأحداث وتحليلها ونقدها.

وتليها الفقرة (13) "التسامح مع من يخطئ بحقه، دون إضرار" بمتوسط حسابي (2.05)، وبانحراف معياري (0.90)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى تميز الطلاب في هذه المرحلة بتدني أو تضخم مفهوم الذات، مما يجعلهم أقل قدرة على ضبط انفعالاتهم واصدار أحكامهم.

نتائج السؤال الثاني، والذي نصّه: "ما أبرز الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، من وجهة نظر المدرسين؟"، **ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات المدرسين للصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات المدرسين للصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
24	قلة تناول المدرسة لمشكلات المجتمع	4.62	0.66	1	مرتفعة
20	قصور توظيف النشاط المنهجي لصالح أهداف التعلم، مقابل الاكتفاء بتلقين الكم المعرفي للمقررات الدراسية	4.42	0.79	2	مرتفعة
30	ضعف استثمار إمكانات المدرسة لصالح دعم المناسبات الوطنية، والثقافية بما يساعد على صيانة مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده الوظيفية، وممارساته السلوكية عند الطلاب	4.40	0.95	3	مرتفعة
36	افتقاد الأنشطة المدرسية المخططة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب لعناصر ضرورية كالتشويق، والجاذبية، والتنوع.	4.34	0.77	4	مرتفعة
37	ضعف توظيف مفهوم المنهج الخفي لصالح تضمين ثقافة الوعي الفكري في المناهج الدراسية.	4.21	0.70	5	مرتفعة
21	قلة ما تقدمه مؤسسات المجتمع من ندوات علمية، ولقاءات مخططة فيما يخص معالجة قضايا الوعي الفكري أمام الطلبة	4.01	0.70	6	مرتفعة
25	ندرة تناول الدراسات العلمية لمشكلات الطلاب الفكرية، والسلوكية تناول جاد، وموضوعي.	3.87	0.84	7	مرتفعة
31	ضعف دور الإرشاد النفسي في متابعة مشكلات الطلاب الاجتماعية، والسلوكية وحلها، أو تخفيف آثارها	3.87	1.05	7	مرتفعة
26	ضعف التواصل ما بين البيت، والمدرسة بما يحقق متابعة جادة لقضايا الطلاب، ومشكلاتهم السلوكية	3.86	0.93	9	مرتفعة
28	ضعف واجب الجهات الرسمية بمتابعة وسائل الإعلام المتعددة، من حيث التوجه، والمنتج الإعلاميين	3.81	0.95	10	مرتفعة
32	ضعف رقابة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم	3.68	1.17	11	مرتفعة

33	اعتماد المدرسين أساليب التدريس القائمة على التلقين، وغياب لغة الحوار الفعال ما بين الطلبة من جهة ومدرسيهم من جهة أخرى	3.66	0.99	12	متوسطة
22	غياب الأنشطة المنهجية التي توفر للطلاب فرصا موجهة الممارسات من مثل تبادل الآراء، وتقبل النقد	3.31	0.65	13	متوسطة
34	غياب دور المدرس، أو ولي الأمر كقدوة صالحة لتوجيه السلوك	3.25	1.37	14	متوسطة
29	ضعف قواعد البيانات المدرسية حول أحوال الطلاب الاجتماعية، ومشكلاتهم النفسية، والسلوكية	3.18	1.19	15	متوسطة
23	إهمال مراعاة المدرسين للخصائص النمائية للطلاب لغويا، وفكريا، وعلميا وفق طبيعة المرحلة العمرية، ومتطلباتها	3.17	0.86	16	متوسطة
27	قلة المرافق المدرسية المخصصة لممارسة الأنشطة المنهجية، من حيث: المساحات، والتنظيم، والمكونات المادية	2.54	1.12	17	متوسطة
35	تجاهل مقترحات الطلاب من قبل الهيئات التدريسية والإدارية	2.45	1.17	18	متوسطة
الصعوبات (الدرجة الكلية)		**3.70**	**0.46**	**	**مرتفعة**

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن درجة الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت على متوسط حسابي(3.70)، وانحراف معياري (0.46)؛ وقد يعزى ذلك إلى غياب المنهج العلمي من خطط واستراتيجيات المؤسسات التربوية والإعلامية في التصدي الأفكار المهددة للوعي الفكري، وضعف الطرائق المتبعة في المؤسسات التربوية والإعلامية؛ لذا ينبغي العمل على استبدالها باستراتيجيات ذات خطوات فاعلة تسهم في صيانة مفهوم الوعي الفكري ونضوجه لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قضيب (2008) التي أشارت إلى الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في وأهمها: عدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب، وقلة الأنشطة الصفية واللاصفية

والتي لها دور فعال في إدارة الوقت للطلاب من خلال تفريغ طاقاتهم، وعدم وجود دورات للمدرسين عن الوعي الفكري وسبل نشره بين الطلاب.

وبالنسبة للفقرات الواردة في مجال الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب، فقد تراوحت بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، حيث جاءت (11) فقرة بدرجة صعوبة مرتفعة، و(7) فقارت بدرجة صعوبة متوسطة، وكانت أبرز الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، وهي:

الفقرة (24) " قلة تناول المدرسة لمشكلات المجتمع" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.66)؛ وقد يعود ذلك إلى اكتفاء المؤسسة التربوية التعليمية بتعليم الطلاب المعارف العلمية على حساب معالجة مشكلات المجتمع من خلال المناهج التربوية.

تليها في الترتيب الثاني الفقرة (20) "قصور توظيف النشاط المنهجي لصالح أهداف التعلم، مقابل الاكتفاء بتلقين الكم المعرفي للمقررات الدراسية" "بمتوسط حسابي(4.42)، بانحراف معياري(0.79)؛ وقد يعود ذلك إلى اكتفاء المؤسسة التربوية التعليمية بتعليم الطلاب المعارف العلمية على حساب الاهتمام بتنفيذ الأنشطة التي تتطلب امتلاك مهارات عملية وعقلية.

وحلّت في الترتيب الثالث الفقرة (30) "ضعف استثمار إمكانات المدرسة لصالح دعم المناسبات الوطنية، والثقافية بما يساعد على صيانة مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده الوظيفية، وممارساته السلوكية عند الطلاب" بمتوسط حسابي (4.40)، بانحراف معياري (095)؛ ويعزى ذلك إلى ضعف تفعيل التنسيق مع الجهات التي تنظم المهرجات والاحتفالات بالمناسبات الوطنية.

أما أقل الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، فكانت: الفقرة (35) " تجاهل مقترحات الطلاب من قبل الهيئات التدريسية والإدارية"، التي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(2.45)، وبانحراف معياري (1.17)؛ ربما يعود ذلك إلى قناعة المدرسين بأنّ مقترحات الطلاب بسيطة وسهلة التحقيق، مما يجعلهم لا يعدونها صعوبة.

وحلّت في الترتيب قبل الأخير الفقرة (27) "قلة المرافق المدرسية المخصصة لممارسة الأنشطة المنهجية، من حيث: المساحات، والتنظيم، والمكونات المادية"، بمتوسط حسابي(2.54)، وبانحراف معياري(1.12)؛ وتعزى هذه النتيجة إلى العناية التي توليها الدولة للأبنية المدرسية، فالمدارس بشكل عام مجهزة بكافة التسهيلات والأجهزة لممارسة مختلف الأنشطة، لذا فهي لا تعد من الصعوبات الكبيرة من وجهة نظر المعلمين.

تليها الفقرة (23) "إهمال مراعاة المدرسين للخصائص النمائية للطلاب لغويا، وفكريا، وعلميا وفق طبيعة المرحلة العمرية، ومتطلباتها" بمتوسط حسابي(3.17)، وبانحراف معياري(0.86)؛ وقد يعزى ذلك

إلى معايير اختيار المعلمين التي تشترط الحصول على المؤهلات التربوية إضافة إلى المؤهلات الأكاديمية، مما يمنحهم معرفة حول الخصائص النمائية للطلاب تنعكس على أدائهم داخل غرفة في التعامل مع الطلاب، ثم أن هذه الدارسة هي من وجهة المدرسين أنفسهم لذا من الطبيعي أن لا تكون تقديراتهم لأنفسهم منخفضة. وبالتالي فإن هذه الفقرة لا تشكل صعوبة كبيرة في صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب من وجهة نظر المدرسين.

نتائج السؤال الثالث، والي نصّه: "أبرز المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، من وجهة نظر المدرسين؟" **ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات المدرسين للمرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات المدرسين للمرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
39	إبراز الآثار الضارة الناجمة عن الانحرافات الفكرية التي تتبناها تيارات فكرية معاصرة تهدد منظومة الوعي الفكري	4.73	0.69	1	مرتفعة
46	دراسة مشكلات الطلاب السلوكية المنحرفة بجدية.	4.58	0.72	2	مرتفعة
53	التركيز على منظومة القيم في عملية التعلم، والتعليم، إلى جانب إيفاء العمليات المعرفية حقها	4.55	0.68	3	مرتفعة
56	إكساب الطلاب مهارات البحث العلمي، والاستقصاء، وحل المشكلات	4.48	0.85	4	مرتفعة
60	التركيز على مفهوم القدوة الصالحة في تنمية مستوى العلاقات الإنسانية تعاونًا، وتربيةً، وتعلماً، وتعليماً داخل المجتمع المدرسي	4.30	1.15	5	مرتفعة

63	تربية الطلاب على الأسلوب في الحوار ، ومناقشة الخلافات، وحلها في ضوء الممكن، والقناعة بمقترحات الحل	4.29	0.71	6	مرتفعة
64	تعزيز مفهوم الوعي الفكري من خلال إبراز المناسبات الوطنية، والمجتمعية، والثقافية	4.29	1.06	6	مرتفعة
38	التأكيد على الاعتدال والوسطية في التعامل، وضرورة الالتزام بذلك، من خلال تضمين ذلك كله في المنهج المدرسي	4.25	1.19	8	مرتفعة
54	تعزيز مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب من خلال إقامة المسابقات الثقافية في المجالات المختلفة.	4.24	1.01	9	مرتفعة
47	تعريف الطلاب بالمعارض، والمتاحف الوطنية من خلال الزيارات الميدانية، بما يصون الوعي الفكري للفرد	4.23	1.02	10	مرتفعة
41	تعريف المدرسين بالخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية، والمشكلات السلوكية، والضغوط النفسية، والاجتماعية لهذه المرحلة السنية في ضوء هذه الخصائص	4.22	0.96	11	مرتفعة
51	توظيف المدرسة وسائل الإعلام التربوي المتاحة؛ كالإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية، والملصقات، والنشرات التربوية؛ لتعزيز مفهوم الوعي الفكري عند الطلاب	4.17	1.00	12	مرتفعة
55	احترام شخصية الطالب؛ بوصفه إنسانا صاحب عقل مفكر ، بما يحقق له القيمة الاجتماعية من خلال احترام رأيه، وإظهار تقديره، والاعتزاز به	4.11	1.29	13	مرتفعة
40	ربط المنهاج المدرسي بواقع معيشة الطلاب، ومشكلاتهم الفكرية، والسلوكية	4.07	0.98	14	مرتفعة

48	إظهار إمكانية الجمع ما بين التعاون، والعمل بروح الفريق الواحد من جهة، والتنافس الشريف ما بين الطلاب من الجهة الأخرى، وأهمية مثل هذا في مواجهة الانحرافات الفكرية	4.07	1.00	14	مرتفعة
61	تكوين علاقات إيجابية، واتجاهات سلوكية حميدة داخل مجتمع المدرسة، في ضوء معرفة اتجاهات الطلبة، وأنماطهم السلوكية	4.03	1.08	16	مرتفعة
57	إكساب الطلاب مهارات النقد البناء	4.02	1.14	17	مرتفعة
42	تبصير أولياء أمور الطلاب بأساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية السوية، بما يحترم تقاليد المجتمع، وعاداته الإيجابية؛ تحقيقا للتواصل الإيجابي، والمثمر ما بين البيت، والمدرسة	4.02	1.19	17	مرتفعة
62	الإفادة من أوقات فراغ الطلاب لتنفيذ أنشطة مدرسية تستهدف صيانة مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده الممارسة؛ خدمةً لهم بتحصينهم ضد خطر التيارات الفاسدة	4.01	1.06	19	مرتفعة
59	تكوين ثقافة معرفية للطلاب حول مفاهيم الوعي الفكري تستهدف بناء اتجاهات، وقيم إيجابية نحو أبعاد هذا المفهوم، وممارساته	3.99	1.03	20	مرتفعة
43	تضمين برامج إعداد المدرسين مما يعزز ثقافة الوعي الفكري لديهم أولاً، ومن ثم يعينهم على التصدي لأدوارهم في هذا المجال في الميدان التربوي	3.97	0.96	21	مرتفعة
49	تنمية الشعور بالولاء، والانتماء للدولة، وما شرعته من أنظمة، وقوانين؛ تأكيدا لمفهومي الوطنية، والمواطنة.	3.60	1.09	24	متوسطة
52	إكساب الطلاب مهارات الاتصال، والتواصل الفعال	3.59	1.37	25	متوسطة

44	مشاركة الطلاب في إقامة المعسكرات، والمخيمات الكشفية، بما يساعد على تنمية شخصياتهم، واستغلال مثل هذه الفعاليات لتوجيههم فكرياً	3.49	1.21	26	متوسطة
45	تحقيق التنسيق، والتكامل في المهام، والأدوار ما بين المدرسة، ومؤسسات المجتمع المحلي؛ فيما يخص تنمية مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده السلوكية لدى الطلاب	3.47	0.92	27	متوسطة
50	توفير المساحات الكافية، والتجهيزات المناسبة، والإدارة الجيدة؛ لممارسة الأنشطة المنهجية	2.79	1.31	28	متوسطة
58	دعوة رجالات الفكر البارزين في المجتمع؛ لإقامة مؤتمرات، وندوات مخططة وفق طبيعة مشكلات مستهدفة داخل المجتمع، بما يناسب مستويات الطلاب؛ بهدف تعزيز توجهاتهم، وقناعاتهم حول مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده	2.77	1.11	29	متوسطة
	المرتكزات التربوية المقترحة (الدرجة الكلية)	**4.00**	**0.64**	**	**مرتفعة**

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن درجة الأهمية للمرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية جاءت ضمن الدرجة المرتفعة، وحصلت على متوسط حسابي(4.73)، وانحراف معياري (0.69)؛

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى شعور عينة الدراسة بأهمية وجود أسس تربوية واضحة للحد من المخاطر الفكرية التي قد تواجه الطلاب في هذه المرحلة العمرية الحساسة، ووقايتهم من خطر الانحراف، وتطوير المفاهيم المتصلة بالوعي الفكري لديهم ضمن منظومة متكاملة تشترك فيها جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي والزبون(2015) التي أشارت إلى أن الأسس التربوية لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة.

وبالنسبة للفقرات الواردة في مجال المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب، فقد تراوحت أهميتها بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، حيث جاءت (21) فقرة ضمن درجة الأهمية المرتفعة، و(6) فقرات ضمن درجة الأهمية المتوسطة،

ولدى ترتيب هذه المرتكزات تنازلياً وفق درجة الأهمية من وجهة نظر المدرسين، كانت أهم المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، هي:

الفقرة (39) "إبراز الآثار الضارة الناجمة عن الانحرافات الفكرية التي تتبناها تيارات فكرية معاصرة تهدد منظومة الوعي الفكري"، التي جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهمية، بمتوسط حسابي(4.73)، وانحراف معياري(0.69)؛

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى شعور عينة الدراسة بأهمية وجود أسس تربوية واضحة للحد من المخاطر الفكرية التي قد تواجه الطلاب في هذه المرحلة العمرية الحساسة، ووقايتهم من خطر الانحراف، وتطوير المفاهيم المتصلة بالوعي الفكري لديهم ضمن منظومة متكاملة تشترك فيها جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي والزبون(2015) التي أشارت إلى أن الأسس التربوية لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة.

وبالنسبة للفقرات الواردة في مجال المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب، فقد تراوحت أهميتها بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، حيث جاءت (21) فقرة ضمن درجة الأهمية المرتفعة، و(6) فقرات ضمن درجة الأهمية المتوسطة،

ولدى ترتيب هذه المرتكزات تنازلياً وفق درجة الأهمية من وجهة نظر المدرسين، كانت أهم المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية، هي: الفقرة (39) "إبراز الآثار الضارة الناجمة عن الانحرافات الفكرية التي تتبناها تيارات فكرية معاصرة تهدد منظومة الوعي الفكري"، التي جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهمية، بمتوسط حسابي(4.73)، وانحراف معياري(0.69)؛

تليها في الترتيب الثاني الفقرة (46) "دراسة مشكلات الطلاب السلوكية المنحرفة بجدية"، بمتوسط حسابي(4.58)، بانحراف معياري(0.72)؛

وحلت في الترتيب الثالث الفقرة (53) "التركيز على منظومة القيم في عملية التعلم، والتعليم، إلى جانب إيفاء العمليات المعرفية حقها"، بمتوسط حسابي((4.44)، وبانحراف معياري (0.68)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي عينة الدّراسة بأن الممارسات التعليمية السائدة تركز على إكساب الطلاب المعارف والمهارات المنسجمة مع منظومة القيم.

أما أقل المرتكزات التربوية المقترحة لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب من حيث الأهمية وجاءت ضمن الدرجة المتوسطة، فكانت: الفقرة (58) "دعوة رجالات الفكر البارزين في المجتمع؛ لإقامة مؤتمرات، وندوات مخططة وفق طبيعة مشكلات مستهدفة داخل المجتمع، بما يناسب مستويات الطلاب؛ بهدف تعزيز توجهاتهم، وقناعاتهم حول مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده"، التي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.77)، بانحراف معياري(1.11)

وحلّت في الترتيب قبل الأخير الفقرة (50) "توفير المساحات الكافية، والتجهيزات المناسبة، والإدارة الجيدة؛ لممارسة الأنشطة المنهجية" بمتوسط حسابي (2.79)، وبانحراف معياري(1.31)؛ وتعزى هذه النتيجة إلى أنه رغم درجة توسط أثر الجوانب والمكونات المادية في المدرسة كمرتكزات تربوية تسهم في صيانة مفهوم الوعي الفكري في نفوس الطلاب، على اعتبار أنّ الوعي الفكري مفهوم معنوي ينشأ وينمو ويتطور في النفس البشرية في ضوء مؤثراتها البيئية من حيث البيئة المدرسية وتجهيزاتها وإدارتها الجيدة.

تليها الفقرة (45) "تحقيق التنسيق، والتكامل في المهام، والأدوار ما بين المدرسة، ومؤسسات المجتمع المحلي؛ فيما يخص تنمية مفهوم الوعي الفكري، وأبعاده السلوكية لدى الطلاب" بمتوسط حسابي(3.47)، وبانحراف معياري(0.92)؛

وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتيجة دراسة الطيار(2022) التي أكدّت أن دور المدرس في صيانة الوعي الفكري للطلاب السعوديين تمثل في استخدام استراتيجيات تساعده على دعم روح الوسطية وتعزيز الأمن الفكري، وتقويم ما قد ينشأ لدى بعض الطلاب من أفكار متطرفة وغير سوية، وتقديم نموذج يحتذى به لأنواع التفكير المعتدل، كما أكدت أن دور المناهج الدراسية في صيانة الوعي الفكري للطلاب تمثل في تعزز ثقافة التفكير النقدي لدى الطلبة للتمييز بين الفكر المعتدل والفكر المتطرف، وأن دور الإرشاد الطلابي في صيانة الوعي الفكري للطلاب تمثل في تنظيم البرامج الإرشادية التي تدعو إلى محاربة التطرف الفكري، وتشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة اللاصفية التي تعزز الأمن الفكري لديهم.

مقترحات الدراسة:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث الآتي:

- بناء منظومة متكاملة؛ لصيانة مفهوم الوعي الفكري لدى الطلاب في هذه المرحلة، تشترك فيها جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
- الوقوف على الصعوبات التي تواجه صيانة مفهوم الوعي الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية.
- العمل على توفير بيئة مدرسية أكثر أمناً وجاذبية، يمارس فيها طلاب المرحلة الثانوية هواياتهم المتعددة، وينمون فيها مواهبهم، ويفرغون فيها طاقاتهم بشكل إيجابي بعيداً عن خطر الانحراف الفكري.
- تضمين المفاهيم المتصلة بالوعي الفكري، ولاسيما مفهوم الوسطية، في المناهج الدراسية، تراعى فيها سلاسة وجاذبية الطرح والأنشطة التطبيقية المرافقة؛ لتعميق تلك المفاهيم لدى الطلاب.
- تفعيل المجالس واللجان الطلابية في المدارس الثانوية، وتشجيع الطلاب على الحوار والنقاش الإيجابي والوساطة الذاتية في طرح مشكلاتهم الفكرية وحلها.

- تأسيس مصادر إعلامية وشبكات تواصل اجتماعي جاذبة للشباب تتوافق مع اهتماماتهم، يتم من خلالها نشر وتطوير المفاهيم المتعلقة بالأمن الفكري.
- تنفيذ حملات توعية لأولياء أمور الطلبة، من أجل متابعة أبنائهم وملاحظة سلوكهم لوقايتهم من أية ممارسات تنافي مفهوم الوعي الفكري.
- إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول الوعي الفكري من حيث تطبيقاته في المؤسسات التربوية.

- **الهوامش والمراجع:**

([1]) Tomlinson, J. (2006). Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4), 242251.

([2]) الخميسي، السيد. (2002). دراسات في التربية العربية في قضايا المجتمع العربي، الإسكندرية: دار الوفاء.

([3]) الفانك، سحر. (2003). المدرسة التي نريد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

([4]) الحارثي، زيد. (2009). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

([5]) المرجع السابق ذاته.

([6]) Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, African Journal of History and Culture (AJHC), 2 (1): 1-9.

([7]) ناصر، إبراهيم. (2010). أسس التربية، (ط3)، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

([8]) Committee of Central Advisory Board of Education. (2005). Integration of Culture Education in the School Curriculum, A Report, Ministry of Human Resource Development Government of India, http:// www. shaaubmagazine.com.

([9]) Ovwata, B. (2000). A Modern Sociology of Education, (2nded.), Berekely: University of California.

([10]) الأهدل، هاشم علي. (2009). تعزيز الأمن الفكري في مؤسسات المجتمع المدني السعودي، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة.

[11] الطيار، فهد بن علي. (2022). التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري للطلاب السعوديين، مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، الرياض، 2(2)، 46-77.

[12] أبو عيشة، سناء عبد ربه. (2022). دور المعلمات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(53)، 52-71.

[13] القحطاني، عواطف بنت يحيى. (2019). متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبة الجامعية من منظور طريقة العمل مع الجماعات(دراسة وصفية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس)، المجلة العربية للدراسات الأمنية، 35(2)، 157-174.

[14] العنزي، عبدالعزيز عقيل؛ والزبون، محمد سليم. (2015). أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية، 42(2)، 641-667.

[15] Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, African Journal of History and Culture (AJHC), 2 (1): 1-9.

[16] الحسين، أحمد (2009). دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلميها في المرحلة المتوسطة والثانوية في تعزيز الأمن الفكري دراسة مسحية وصفية من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحدت"، جامعة الملك سعود، مايو.

[17]- الحربي، جبير سليمان. (2009). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد الله بن عبد العزيز.

[18]- الصقعبي، مروان (2009). أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحدت"، جامعة الملك سعود.

[19] Tomlinson, J. (2006). Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4), 242251.

[20] قضيب، فهد. (2008). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- أبو عيشة، سناء عبد ربه. (2022). دور المعلمات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(53)، 52-71.

- الأهدل، هاشم علي. (2009). تعزيز الأمن الفكري في مؤسسات المجتمع المدني السعودي، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة.

- الحارثي، زيد. (2009). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الحربي، جبير سليمان. (2009). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد الله بن عبد العزيز.

- الحسين، أحمد (2009). دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلميها في المرحلة المتوسطة والثانوية في تعزيز الأمن الفكري دراسة مسحية وصفية من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحدت"، جامعة الملك سعود، مايو.

- الخميسي، السيد. (2002). دراسات في التربية العربية في قضايا المجتمع العربي، الإسكندرية: دار الوفاء.

- الصقعبي، مروان (2009). أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحدت"، جامعة الملك سعود.

- الطيار، فهد بن علي. (2022). التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري للطلاب السعوديين، مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، الرياض، 2(2)، 46-77.

- العنزي، عبد العزيز عقيل؛ والزبون، محمد سليم. (2015). أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية، 42(2)، 641-667.

- الفانك، سحر. (2003). المدرسة التي نريد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- القحطاني، عواطف بنت يحيى. (2019). متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبة الجامعية من منظور طريقة العمل مع الجماعات (دراسة وصفية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس)، المجلة العربية للدراسات الأمنية، 35(2)، 157-174.

- قضيب، فهد. (2008). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- ناصر، إبراهيم. (2010). أسس التربية، (ط3)، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

- Committee of Central Advisory Board of Education. (2005). Integration of Culture Education in the School Curriculum, A Report, Ministry of Human Resource Development Government of India, http:// www. shaaubmagazine.com.

- Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, African Journal of History and Culture (AJHC), 2 (1): 1-9.

- Ovwata, B. (2000). A Modern Sociology of Education, (2nd. ed.), Berekely: University of California.

- Tomlinson, J. (2006). Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4), 242251.

الأمن الفكري كمنبىء بالهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي: دراسة سيكومترية تنبؤية

Intellectual security as a predictor of national identity among Arab university youth: a predictive psychometric study

د. سليمان عبد الواحد يوسف

جامعة قناة السويس (مصر)

د. هدى ملوح الفضلي

جامعة الكويت (الكويت)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد القيمة التنبؤية للأمن الفكري في الهوية الوطنية لدي عينة من الشباب الجامعي العربي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (280) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعتي قناة السويس بمصر والكويت بدولة الكويت، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 20) عامًا بمتوسط قدره (19.621) سنة، وإنحراف معياري قدره (0.496)، وبتطبيق مقياسي الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية إعداد/ الفضلي (2020)، والهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي إعداد/ الباحثان، وكذا باتّباع المنهج الوصفي الارتباطي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجات علي مقياس الأمن الفكري والدرجات علي مقياس الهوية الوطنية بلغت (0.906) علي الدرجة الكلية للمقياسين، وكذلك إمكانية التنبؤ بالهوية الوطنية لدي الشباب الجامعي العربي بمعلومية درجة الأمن الفكري.

الكلمات مفتاحية: القيمة التنبؤية، الأمن الفكري، الهوية الوطنية، الشباب الجامعي العربي.

Abstract:

The study aimed to determine the predictive value of intellectual security in national identity among a sample of Arab university youth. (19.621) years, and a standard deviation of (0.496), and by applying the measures of intellectual security and national identity, the results of the study revealed a positive correlation between statistically significant intellectual security and national identity amounted to (0.906), as well as the possibility of predicting the national identity of Arab university youth with information degree of intellectual security.

Key Words: Predictive value, Intellectual security, National identity, Arab university youth.

مقدمـة:

يقول الله تبارك وتقدس في كتابه الكريم "فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (3) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِـنْ خَـوْفٍ (4)" (سـورة قـريش، الآيــة: 3 – 4)، ويقــول رســول الله صــلى الله عليــه وســلم: "مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ مُعَافًى فِي جَسَدِهِ آمَنًا فِي سِرْبِهِ عِنْدَهُ قُوتَ يَوْمِهِ فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا" صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن حاجة الإنسان للأمن تٌعد من أهم حاجاته الأساسية التي يصعب العيش بدونها وذلك لارتباطها بالكثير من أموره الحياتية؛ فحصوله على الطعام والشراب من أجل العيش لا يتم بدون الأمن، وكذا حركته اليومية نحو العمل والبناء لا يمكن أن تتم بدون توافر الأمن (الفضلي والذويخ، 2020، 2).

وفي هذا الصدد أشارت بركات (2023، 53) إلى أن نعمة الأمن تُعد من أعظم نعم الله على عباده، فبها يشعر الإنسان بالراحة والإستقرار والأمان والطمأنينة؛ ومتى فقد الإنسان دعائم الأمن فقد مناشط الحياة ومتطلباتها، فبالأمن تستمر وتزدهر الحياة، وبانعدامه تتهدد تطلعات وآمال الأفراد والمجتمعات.

وفي نفس السياق أكد عبد الحميد (2022، 37) على أن الأمن بمفهومه الشامل يُعد عاملاً هامًا من عوامل حماية واستقرار الفرد ةالمجتمع، بل واستقرار الشعوب والأمم، ويعتبر الفكر البشري ركيزة هامة وأساسية في حياة الشعوب على مر العصور ومقياسًا لتقدم الامم وحضارتها.

فلا ريب أن حماية وصيانة وتحصين فكر المراهقين والشباب من كل ما من شأنه أن يتنافى أو لا يتماشى مع العقائد، أو العادات، أو التقاليد، أو الثوابت ... إلخ المنظمة لحركة المجتمع أصبح ضرورة حتمية، ومسئولية مجتمعية، لأن العواقب وخيمة لا تضر الفرد وحده، وإنما تضر المجتمع بأسره، وهذا ما يمكن تسميته بالأمن الفكرى والذى يعد جزءًا لا يتجزأ من أمن المجتمع (غنايم، 2018، 383).

وتؤكد معظم الأبحاث والدراسات أن الشباب في المرحلة الجامعية يعيش مرحلة نمائية مهمة وحرجة ، تحدث فيها مجموعة من التغيرات تسير نحو زيادة الانفتاح على الخبرات الجديدة، والطيبة، ونداء الضمير، والاستقرار الانفعالي، السير نحو التوافق، كما تعتبر المرحلة الجامعية هي مرحلة تكوين وتشكيل الهوية، وتزداد مساحة الاستقلالية والخبرات مع نمو في الجوانب العاطفية، حيث إن التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تكون على شكل حلزوني فى إتجاه النمو والتقدم وأستيعابًا لخبرات النمو فى المراحل السابقة (Robins et al., 2001؛ والفضلي، 2023، 221 – 222).

ولما كان العصر الحالي يوصف بأنه عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وعصر الثورة المعلوماتية؛ فـإن العـالم الآن أصـبح قريـة صـغيرة تتشـابك فيـه العلاقـات والمصـالح، وكثـرة التحـديات التـي تواجـه المجتمعـات، ومـن أبرزهـا الغـزو الثقـافي، والتطـرف الفكـري، والإرهـاب، ونبـذ الآخـر، والـذي يُعـد مـن أهـم

وأخطر التحديات التي تواجه مجتمعنا العربي، مما يؤكد ضرورة الحفاظ على الهوية الوطنية للمجتمع (فيصل، 2020، 14).

ومن ناحية أخرى؛ فقد لقي موضوع الهوية الوطنية اهتمامًا متزايدًا من كثير من المفكرين والباحثين لعلاقته القوية بمصير الأفراد والمجتمعات. حيث تُعتبر الهوية الوطنية الركن الأساسي أو حجر الزاوية في بناء الأمم، فهي الخصائص والسمات التي تتميز بها، والتي تترجم روح الانتماء لدى أبنائها لأنها عنوان التقدم والإزدهار، وبدونها تضيع معاني الوجود والاستقرار (الشوربجي وآخرون، 2021، 53). وفي هذا الصدد يشير مصطلح الهوية الوطنية في التراث النفسي والتربوي إلى شعور الفرد بانتمائه إلى وطنه، وهي تمتد إلى عدد من المجالات، منها الثقافة والتعليم، حيث ترتبط بأمرين أساسيين هما السلم الأهلي والتحول الديمقراطي، وبالتالي فإن حسم مسألة الهوية الوطنية بات ضرورة وطنية (الصباغة، 2023، 127).

لذا يُعد الأمن الفكري الطريق المؤدي إلى أمن المجتمع بمفهومه الشامل، وحماية تراثه الفكري ومعتقداته، وتماسك المجتمع ووحدته وحمايته من أية تهديدات داخلية وخارجية، والمحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع (كمال، 2015، 157).

وتحاول الدراسة الحالية طرح رؤية موضوعية حول دور الأمن الفكري في الحفاظ على وتعزيز الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي وحماية عقولهم من الانحرافات الفكرية التي ينجرف إليها بعضهم، ومن ثم تحديد الدور الذي يقوم به الأمن الفكري في التنبؤ بالهوية الوطنية؛ من خلال تحديد القدرة التنبؤية للأمن الفكري بالهوية الوطنية؛ وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لما كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تُساهم فى تحقيق الأمن الفكري فى المنظومة الأمنية؛ فإن المجتمعات تُعوّل عليها إذا ما قامت بدورها على الوجه الأكمل، من خلال مشاركتها فى المنظومة للحفاظ على عقول الطلبة، ومحاربة ظاهرة التطرف، وتحصينهم ضد ضد منابع الإنحراف والفكرى وتياراته المنحرفة من خلال تثقيف الطلبة من الجنسين، وزيادة وعيهم الفكري وإسهامها فى إرساء القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية، وامتلاك الحوار والتفكير السليم، وتعزيز الهوية الوطنية (الفضلي، 2020، 88 – 89).

ولما كانت الهوية الوطنية هي الضامن الأساسي لانتظام العمل السياسي لكل دولة، إضافة إلى ارتباطها بالاندماج الاجتماعي الذي يشكل أساس مفهوم المواطنة الذي يغرس بالمواطنين مشاعر الانتماء والولاء لنظامهم السياسي، ويعمق فيهم حس الواجب الوطني إزاء مجتمعهم، ويؤسس لمفاهيم التعاون والأُخوّة والتماسك بين المواطنين، ويُكرّس مبادىء احترام الانظمة والتعليمات (العياصرة، 2019،

130 – 131)؛ فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأمن الفكري والهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي، حيث إننا لا زالنا في حاجة إلى التعمق في فهم هذه العلاقة فى البيئة العربية. ومن ثم يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤالين التاليين:

1. ما العلاقة بين الأمن الفكري والهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي؟.
2. ما القيمة التنبؤية للأمن الفكري (كمتغير مستقل) في الهوية الوطنية (كمتغير تابع) لدى عينة من الشباب الجامعي العربي؟.

أهداف الدراسة:

1. تحديد نوع ومقدار العلاقة بين الأمن الفكرية والهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي.
2. تحديد مدي إمكانية التنبؤ بأداء الشباب الجامعي العربي علي مقياس الهوية الوطنية بمعلومية الدرجة علي مقياس الأمن الفكري.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من اهمية المتغيرات التي تناولتها، حيث يُمثل الأمن الفكري أهمية فائقة في مواجهة ظاهرة السلوك المتطرف؛ كما أنه يُعد بمثابة الركيزة الأساسية لحياة البشرية، كما أنه من أهم الموضوعات التى تشغل هموم الناس فرادى وجماعات، وتمس حياتهم واستقرارهم فيها مسًا جوهريًا وهو حاجة أولية من احتياجات الإنسان بعد حاجته للطعام والشراب كما أشار ماسلو فى "هرم ماسلو للحاجات الإنسانية"، بل وربما تأتى الحاجة إلى الأمن– وفقًا لما تراه غنايم ويوسُف (2017)– قبل الحاجة إلى الطعام والشراب. لأن غير الآمن فى مسكنه، أو فى بلده لا يذق إلا طعم الخوف فلا يهنأ بعيشٍ، ولا يرتاح باله، ولا يسْكن جفنه، حتى وإن حيزت له الدنيا. كما أن الهوية الوطنية كمتغير تُمثل مسألة أساسية للمشروع المستقبلي لأية دولة، ومن دونها يفقد المجتمع جوهره، وتضيع البوصلة من بين يديه، فالهوية ليست وجودًا جامدًا، وإنما تتشكل وتصير، وتعبّر باستمرار عن علاقة مسار إنساني، له طرقه في التفكير والصفات والقيم والسلوك؛ إضافة إلى تناول الدراسة الحالية مرحلة تعليمية مهمة ألا وهي المرحلة الجامعية– حيث إنها مرحلة تتكون فيها شخصية الفرد وتتبلور فيها اتجاهاته، كما أنها فترة حرجة من حياة الفرد يصاحبها تغيير في البناء المعرفي والوجداني والسلوكي. وأخيرًا إعداد مقياس للهوية الوطنية للشباب الجامعي العربي يتمتع بكفاءة سيكومترية مناسبة, وهو ما يمكن استخدامه والاستعانة به في البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسـة:

1. القيمة التنبؤية The predictive value:

هي أسلوب علمي لتقدير الظواهر عن طريق القيمة الدالة على السلوك أو الأداء الذي يمكن من خلاله التنبؤ بقيم متغير أو مجموعة متغيرات تُسمى "المُنبىء" إرتباطًا بقيم دالة على متغير أو مجموعة متغيرات تُسمى "المتنبأ به" (جوهرى وشريفي، 2021، 416).

وتُعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بمعامل الارتباط المتعدد (R) وقيم التباين المُفسر (R^2) للعلاقة بين الأمن الفكري (المُنبىء) والهوية الوطنية (المُتنبأ به)، والتي ستقدر من خلال أسلوب تحليل الإنحدار الخطي البسيط.

2. الأمن الفكري Intellectual Safet:

هو حماية وتحصين عقول الأفراد فكريًا ونفسيًا واجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا من كل انحراف يخرج عن الوسطية، مما يجعلهم قادرين على تنويع مصادر المعلومات ودراسة مصداقيتها، ومواجهة الشائعات والتصدي لها بحزم، بهدف توجيه سلوكهم وتعزيز هويتهم الوطنية بما يحقق أمن المجتمع واستقراره.

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية إعداد/ الفضلي (2020) المستخدم في الدراسة الحالية، والمكون من الأبعاد التالية: (البعد السياسي، والبعد الحضاري، والبعد الروحي، والبعد النفسي).

3. الهوية الوطنية National identity:

هي مجموعة من الخصائص والسمات المشتركة التي تُميّز شعبًا أو مجتمعًا أو وطنًا مُعينًا عن غيره، والتي تُترجم روح الإنتماء لدى ابنائع، ولذا تُعد الركن الأساسي أو حجر الزاوية في بناء الأوطان.

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي إعداد/ الباحثان والمكون من الأبعاد التالية: (البعد الوطني "السياسي"، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الروحي، والبعد الثقافي "العلمي").

4. الشباب الجامعي العربي Arab university youth:

هم الشباب من الجنسين الملتحقون بالدراسة الجامعية بالفرق من الثانية إلى الرابعة ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعتي قناة السويس بمصر والكويت بدولة الكويت.

فرضا الدراسـة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها يمكن صياغة فرضين للدراسة الحالية على النحو التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الأمن الفكري ودرجاتهم علي مقياس الهوية الوطنية.

2. يمكن التنبؤ بأداء أفراد عينة الدراسة علي مقياس الهوية الوطنية بمعلومية الدرجة علي مقياس الأمن الفكري.

الطريقة والإجراءات:

- **منهج الدراسة:**

تم اتّباع المنهج الوصفي (الارتباطي، التنبؤي)، لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

- **عينة الدراسة:**

أ. **عينة الخصائص السيكومترية:** تكونت من (130) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعتي قناة السويس بمصر والكويت بدولة الكويت في العام الجامعي (2022 – 2023م)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 20) عامًا بمتوسط قدره (19.325) سنة، وإنحراف معياري قدره (0.636)؛ بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأداتا الدراسة من صدق وثبات واتساق داخلي.

ب. **العينة الأساسية:** وتكونت من (من (280) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعتي قناة السويس بمصر والكويت بدولة الكويت، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 20) عامًا بمتوسط قدره (19.621) سنة، وإنحراف معياري قدره (0.496).

- **أداتا الدراسة:**

1. مقياس الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية إعداد/ الفضلي (2020):

يهدف المقياس الحالي إلى قياس الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية. ويتكون المقياس من من (20) مفردة موزعة على أربعة (4) أبعاد رئيسية هى: (البعد السياسي، البعد الحضاري، البعد الروحي، والبعد النفسي)، يشتمل كل بعد على (5) مفردات وجميعها موجبة، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هى: (دائمًا، أحيانًا، نادرًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (3، 2، 1) المقابلة للاستجابات على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (20 – 60) وتشير الدرجة المرتفعة إلى إمتلاك الطالب/ الطالبة مستوى مرتفع من الأمن الفكري، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك. وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس فقد قامت الفضلي (2020) بالتحقق من **صدقه** عن طريق صدق المحكّمين؛ حيث عُرض المقياس بعد ترجمته على (10) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بكليات الآداب والتربية ببعض الجامعات العربية، للتأكد من وضوح الفقرات وسلامة الصياغة ومناسبتها لعينة الدراسة، وتمت إعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات التي أشار إليها المحكمون، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس 100% وأعتُبر ذلك مؤشرًا للصدق الظاهري للمقياس، وكذا الصدق التمييزي من خلال طريقة المقارنات الطرفية التي ذكرها (أبو علام، 2003، 427)، حيث

تم تطبيق محك خارجي وهو مقياس الأمن الفكري للشباب (إعداد/ الكشكي والعتيبي، 2016)، وذلك بغرض تحديد ال27% الأعلى وال27% على المحك الخارجي، ثم تم تطبيق مقياس الأمن الفكري الحالي على المجموعتين (أعلى 27%، وأدنى 27%)، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الأفراد في الأمن الفكري، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة قوامها (550) طالبًا وطالبة بجامعة الكويت، وذلك بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أى أعلى (149) طالبًا وطالبة، وأدنى (149) طالبًا وطالبة (27٪ X 550)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (9.370)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، وأيضا تم حساب صدق المقياس الحالى من خلال صدق المحك حيت تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الأمن الفكري للشباب إعداد/ الكشكي والعتيبي (2016) ومقياس الأمن الفكري الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الدراسة مكونة من (550) طالبًا وطالبة بجامعة الكويت، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.863) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01)؛ إضافة إلى الصدق العاملي بشقيه؛ الاستكشافي، باستخدام برنامج SPSS V25 الذي أسفر عن استخلاص أربعة عوامل "مكونات" قابلة للتفسير، وبجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح ومتشبعة جميعًا على عامل عام واحد وهذه العوامل هي (البعد السياسي، البعد الحضاري، البعد الروحي، والبعد النفسي)، والتوكيدي، باستخدام برنامج AMOS V25 للتحقق من الصدق البنائى للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس الأمن الفكري؛ حيث أشار إلى أن النموذج المفترض للمقياس يطابق بيانات أفراد عينة الدراسة، كما أشار إلى تشبع بنود المقياس على أربعة عوامل؛ من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة. كما تم التحقق من **ثباته** باستخدام طريقة "ألفا كرنباخ"، وقد بلغت معاملات الثبات (0.816) للمقياس ككل، وهى قيمة مقبولة ومناسبة للمقياس، إضافة إلى حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.554 – 0.874)، وكذا من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.796 – 0.884) وتشير جميعها إلى معاملات إرتباط دالة؛ ومن ثم اتساقه الداخلي.

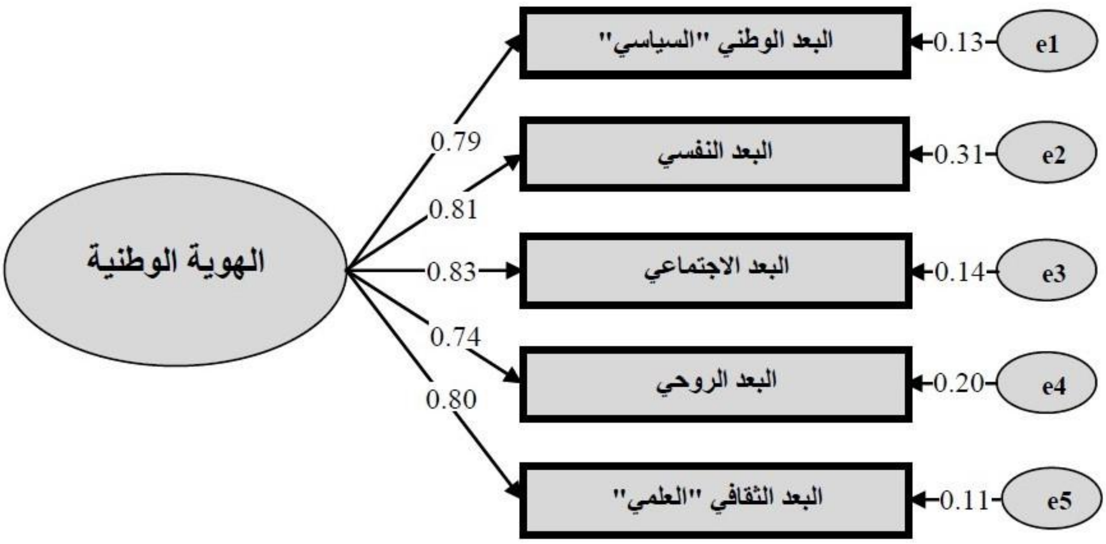
وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من **صدق المقياس** من خلال الصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي إعداد/ عزازي وعلي (2020) والمقياس الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص

السيكومترية، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.884) وهو معامل ارتباط مرتفع؛ كما قام الباحثان بالتحقق من **ثباته** بطريقة ألفا– كرونباخ لأبعاد المقياس ودرجته الكلية فتراوحت ما بين (0.678– 0.821) مما يدل على ثبات المقياس.

2. مقياس الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي إعداد/ الباحثان:

تم إعداد هذا المقياس بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت الهوية الوطنية، ومنها: (زقاوة، 2018؛ والعياصرة، 2019؛ وفيصل، 2020؛ والشوربجي وآخرون، 2021؛ وكتاكت، 2022؛ والسليطي، 2023؛ والصباغة، 2023). ويتكون المقياس من (30) مفردة (ملحق 2)، موزعة على خمسة (5) أبعاد هي: (البعد الوطني "السياسي"، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الروحي، والبعد الثقافي "العلمي")، ويشتمل كل بعد على ستة (6) مفردات. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) والدرجة (3 – 2 – 1)؛ وتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها كل فرد على المقياس يتراوح ما بين (30 – 90)؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الهوية الوطنية لدى الفرد، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستواها لديه. وفي سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية قام الباحثان بالتحقق من صدقه وثباته على أفراد عينة الخصائص السيكومترية؛ حيث تم التحقق من **صدقه** بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق محكمين (ملحق 1) لا تقل عن 90% ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، 2012، 226)، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، والصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس الهوية الوطنية لدى طلاب الجامعة إعداد/ زقاوة (2018) والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد عينة الخصائص السكومترية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.826) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق عالٍ للمقياس. إضافة إلى الصدق العاملي بشقيه؛ الاستكشافي، باستخدام برنامج SPSS V25 الذي أسفر عن تشبع مفردات المقياس على خمس عوامل فسرت مجتمعة معًا (82.965%) من التباين الكلى وهذه العوامل هي (البعد الوطني "السياسي"، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الروحي، والبعد الثقافي "العلمي")، والتوكيدي، باستخدام برنامج AMOS V25 للتحقق من الصدق البنائى للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس الهوية الوطنية؛ حيث قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، حيث أشار إلى أن النموذج المفترض للمقياس يطابق بيانات أفراد عينة الدراسة، كما أشار إلى تشبع بنود المقياس على خمسة عوامل؛ من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة

هذه المطابقة، كما أشار أيضًا إلى أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما بالشكل التالي:



شكل (1) البناء العاملي لمقياس الهوية الوطنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

كما قام الباحثان بالتحقق من **ثبات المقياس** بطريقة معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.814) وهي قيمة مُرضية. كما تم حساب **الاتساق الداخلي للمقياس** وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.639 – 0.807)، وكذا من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.799 – 0.860) وتشير جميعها إلى معاملات إرتباط دالة؛ ومن ثم اتساقه الداخلي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الأمن الفكري ودرجاتهم علي مقياس الهوية الوطنية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا قام الباحثان بإيجاد العلاقة بين كل من الأمن الفكري بأبعاده الفرعية (البعد المعرفي، والتأملي، والعاطفي) مع الهوية الوطنية بدرجتها الكلية عن طريق معاملات الارتباط لـ بيرسون Pearson لمعرفة قوة العلاقة بينهما، وجدول (1) يوضح تلك النتائج.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين الأمن الفكري والهوية الوطنية (ن=280)

المتغير التابع / المتغيرات المستقلة	الهوية الوطنية ككل معاملات الارتباط
البعد السياسي	0.889
البعد الحضاري	0.663
البعد الروحي	0.797
ابعد النفسي	0.827
الحكمة ككل	**0.906**

يتضح من جدول (1) ارتباط درجات الشباب الجامعي العربي في الأمن الفكري بأبعاده الفرعية (البعد السياسي، البعد الحضاري، البعد الروحي، والبعد النفسي) مع الهوية الوطنية بدرجتها الكلية بقيم موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ حيث بلغ معامل ارتباط الهوية الوطنية بالبعد السياسي (0.889)، و(0.663) مع البعد الحضاري، و(0.797) مع البعد الروحي، و(0.827) مع البعد النفسي، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). إضافة إلى ما سبق فإننا نجد أن الارتباط بين الأمن الفكري ككل والهوية الوطنية ككل بلغ (0.906) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). مما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصل إليها الباحثان والمتعلقة بهذا الفرض؛ فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الأمن الفكري في حياة الفرد والمجتمع في بناء مصفوفة من القيم الروحية والعلمية والخُلُقية والجمالية تضمن بناء شخصية سوية تتسم بالتسامح والوسطية والإعتدال وقبول الآخر؛ حيث إنه يعمل على تحصين الفرد داخل مجتمعه ضد منابع الفكر المتطرف؛ بالإضافة إلى تأمين الفرد والحفاظ على هويته الوطنية. ومن ثم فإن العلاقة بين الأمن الفكري والهوية الوطنية– والتي تبيّن أنها طردية– تشير إلى أنه كلما زاد مستوى الأمن الفكري لدى الفرد زادت هويته الوطنية، والعكس صحيح، فكلما انخفض مستوى الأمن الفكري لدى الفرد كان مستوى هويته الوطنية منخفضًا.

▪نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه "**يمكن التنبؤ بأداء أفراد عينة الدراسة علي مقياس الهوية الوطنية بمعلومية الدرجة علي مقياس الأمن الفكري**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression Analysis) للتنبؤ بالهوية الوطنية (كمتغير تابع) لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس الأمن الفكري (كمتغير مستقل)، والجداول (2، 3، 4) التالية توضح ذلك:

جدول (2) انحدار الأمن الفكري على الهوية الوطنية

المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R square	معامل الارتباط المتعدد المعدل R square	الخطأ المعياري للتقدير
الهوية الوطنية	0.906	0.821	0.820	3.455

جدول (3) نتائج تحليل تباين انحدار الأمن الفكري على الهوية الوطنية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الهوية الوطنية	الانحدار	15203.244	1	15203.244	127.33	0.000
	البواقي	3320.323	278	11.944		
	الكلى	18523.568	279			

يتضح من جدول (3) السابق أن هناك فروق بين الانحدار والبواقى باعتبارهما مصدرين للتباين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالهوية الوطنية من خلال الامن الفكري، والجدول (4) التالى يوضح نسبة إسهام الأمن الفكري في الهوية الوطنية لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول (4) نتائج تحليل الانحدار البسيط للأمن الفكري على الهوية الوطنية

المتغير التابع	مصدر الانحدار	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	قيمة معامل بيتا Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الهوية الوطنية	الثابت	1.952-	1.004	0.906	1.944-	0.053
	الأمن الفكري	0.537	0.015		35.678	0.000

يتضح من الجداول (2)، (3)، (4) السابقة وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) للأمن الفكري على الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي، الأمر الذي يشير إلى دلالة المتغير المستقل (الأمن الفكري) في المتغير التابع (الهوية الوطنية) وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بالهوية الوطنية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم في الأمن الفكري.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل الارتباط المتعدد R حيث بلغت (90.6 %) للهوية الوطنية؛ وهي تُعد نسبة مرتفعة من التباين. كما تبين أيضًا ارتفاع قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R square والذى يدل على نسبة التباين فى المتغير التابع التى يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغير المستقل حيث بلغت (82.1 %) للهوية الوطنية وهي نسبة مرتفعة من التباين أيضًا.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل بيتا الأمن الفكري حيث بلغت (0.906) للهوية الوطنية وهذا يعني أن ارتفاع الأمن الفكري يُسهم إسهامًا كبيرًا في تعزيز الهوية الوطنية لدى أفراد عينة الدراسة، وبناء على ذلك يمكن صياغة المعادلة المستخدمة في حساب القيمة التنبؤية للهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي بمعلومية الأمن الفكري كما يلي:

ص = -1.952 + 0.537 س

حيث ص: تمثل الهوية الوطنية، س: تمثل درجة الفرد في الأمن الفكري.

أي أن المعادلة يمكن أن تصاغ كالتالي:

الهوية الوطنية = -1.952 + 0.537 الأمن الفكري

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة الفرد في الأمن الفكري ارتفع مستوى الهوية الوطنية لديه والعكس. والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصل إليها الباحثان والمتعلقة بهذا الفرض؛ فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين الأمن الفكري والهوية الوطنية؛ حيث يتعرض العقل البشري للانزلاق في براثن الفكر المتطرف والمتمثل في الوهم والخطأ ما لم يصاحبه تنقية فكرية مستمرة خاصة بعد ما تبثه وسائل الإعلام والاتصال المختلفة، وما يصدر من فتاوى وأحكام على البعض بالخطأ، الأمر الذي جعلنا في حاجة إلى الأمن الفكري الذي يقوم بدور كبير في مواجهة المخاطر السياسية والحضارية والدينية والنفسية والاجتماعية؛ حيث إن الخلل في الأمن الفكري يؤدي حتمًا إلى خلل في لجانب السلوكي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي مما يعصف بهوية المجتمع وكيانه ووحدته، كما أن الهوية الوطنية تعكس روح الإنتماء لدى أبناء الوطن الواحد، ومن خلالها يرتفع شأن الأمة ويزدهر، فمن خلال أداء الواجبات تجاه الوطن من الحفاظ عليه، وتنفيذ توجيهات الدولة، بشكل سليم نابع من تحمل المسئولية الوطنية، فالإنتماء للوطن جزء لا يتجزا من مبدأ الحفاظ عليه وعلى مكتسبات الوطن، الامر الذي يؤدي في النهاية إلى تعزيز الهوية الوطنية. وبناء عليه أصبحت الحاجة ماسة إلى الأمن الفكري للشباب الجامعي العربي لكي يمكّنهم من تعزيز هويتهم الوطنية التي تُمثل شكلاً من أشكال التوطيد الاجتماعي في المجتمعات الحديثة؛ الأمر الذي من شأنه يعمل على تحصينهم داخل المجتمع، ويحمي أفكارهم وتوجهاتهم الأيديولوجية، ويؤدي إلى تحقيق الإستقرار الأيديولوجي الذي بدوره يؤدي إلى تحقيق الثقة بين الأفراد والمجتمع.

التوصيات والمقترحات:

لعل من الملائم أن تُختتم هذه الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات منها:

1. العمل على نشر ثقافة الأمن الفكري بين الشباب الجامعي العربي، مع تضمين المفاهيم المتصله بها في المقررات الأكاديمية المقررة على طلبة المرحلة الجامعية.
2. اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية بترسيخ مبادىء الهوية الوطنية لدى الشباب الجامعي العربي، والمتمثلة في: الوحدة الوطنية، والإنتماء والولاء للوطن المستمد من الأرض المشتركة، واحترام المؤسسات السياسية، والتمتع بالحقوق والواجبات المتساوية، والوسطية، والإعتدال، والتسامح، والتعاون، وقبول الآخر وتقديره، ونبذ العنف والتطرف الفكري.
3. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول بناء اتجاه فكري سليم في ذهن وعقول الشباب الجامعي العربي تمهيدًا للقيام بإجراءات تدخلية سيكولوجية مناسبة لزيادة ترسيخ مفاهيم الأمن الفكري الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز هويتهم الوطنية ومن ثم مجابهة السلوكيات والأفكار المتطرفة والخارجة عن المألوف سياسيًا وروحيًا ونفسيًا واجتماعيًا لديهم.

قائمة المراجــع:

القرآن الكريم.

بركات، فاطمة سعيد (2023). مستوى وعي الطلبة الجامعيين لدور الأمن الفكري في الحد من مخاطر الإرهاب الإلكتروني: دراسة مقارنة في ضوء الفروق الدراسية والنوعية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 33 (118)، 1، 53 – 76.

أبو علام، رجاء محمود (2003). **التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

جوهري، إبتسام، وشريفي، هناء (2021). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمستوى الضغط النفسي لدى عمال قطاع الصحة في ظل تفشي وباء كورونا. **دراسات نفسية وتربوية**، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 14 (2)، 410 – 427.

زقاوة، أحمد (2018). الهوية الوطنية المدركة لدى عينة من طلال الجامعة. **مجلة التنمية البشرية**، مخبر التربية والتطور، جامعة وهران– 2، الجزائر، 11، 78 – 90.

السليطي، ظبية سعيد (2023). التنمية المستدامة ودورها في في تعزيز الهوية الوطنية "دولة قطر نموذجًا". **المجلة العربية للقياس والقويم**، 4 (7)، 55 – 64.

الشوربجي، أحمد محمد؛ محمد، أحمد حسين؛ وخضر، إيمان أحمد (2021). فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض أبعاد الهوية الوطنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة بحوث التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 63، 51 – 92.

الصباغة، حسين علي (2023). الهوية الوطنية لدولة الكويت: الأزمة والحل. **المستقبل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، 45 (529)، 127 – 136.

عبد الحميد، مصطفى كرم (2022). إسهامات مدخل الحوار المجتمعي للمساهمة في تنمية الوعي بأهمية الأمن الفكري ومعوقات تحقيقه للشباب بالمناطق العشوائية. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 72، 1، 36 – 55.

عزازي، أحمد محمد؛ وعلي، حسام محمود (2020). الأمن الفكري وعلاقته بالهزيمة النفسية لدى الشباب الجامعي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 128، 23 – 58.

العياصرة، إسلام أحمد (2019). مكونات الهوية الوطنية للطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية، 2018). **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية– رماح، 2 (11)، 128 – 170.

غنايم، أمل محمد (2018). برنامج إرشادي نفسي ديني لتنشيط المناعة النفسية وأثره في تحقيق الأمن الفكري لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **مجلة الإرشاد النفسي**، 55، 385–426.

غنايم، أمل محمد، ويوسُف، سُليمان عبد الواحد (2017). التفكير الناقد كاستراتيجية معرفية لتحقيق الأمن الفكري لدى الموهوبين والمتفوقين. **المؤتمر القومي الأول لتحقيق الأمن الفكرى – الوقاية من العنف والإرهاب**، جامعة الزقازيق، خلال الفترة من 3 – 4 أبريل.

الفضلي، هدى ملوح (2020). البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية. **علم النفس**، 33، 124، 87 – 105.

الفضلي، هدى ملوح (2023). تحقيق الذات لدى الشباب الجامعي العربي: دراسة عبر ثقافية مقارنة بين عينة كويتية وأخرى مصرية. **مجلة كلية الآداب (الإنسانيات والعلوم الاجتماعية)**، جامعة القاهرة، 83 (1)، 219 – 258.

الفضلي، هدى ملوح؛ والذويخ، عبد الله فوزي (2020). الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الكويت وأكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية: دراسة مقارنة. **مجلة مركز الخدمة للإستشارات البحثية**، كلية الآداب، جامعة المنوفية، 22 (61)، 1 – 57.

فيصل، عبير عبد المنعم (2020). فاعلية دمج مفاهيم الأمن الفكري في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 17 (124)، 11 – 33.

كتاكت، سماح بسيوني (2022). دور حروب المعلومات على مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية الوطنية للمراهقين. **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط**، الجمعية المصرية للعلاقات العامة، 38، 317 – 386.

الكشكي، مجدة السيد؛ والعتيبي، نجوى ثواب (2016). **مقياس الأمن الفكري للشباب**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كمال، أحمد بدوي (2015). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على المواطنة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 12 (70)، 153 – 191.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W., & Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young audlthood. Journal of Personality, 69 (4|), 618-640.

تطوير الفلسفة التربوية وفق معايير "CROSBY" للجودة الشاملة

Developing an educational philosophy in accordance with the 'Crosby' Total Quality Management standard

أ. د: دنيا خمنو

جامعة مولود معمري، تيزي وزو (الجزائر)

د: عيسى موسى

جامعة مولود معمري، تيزي وزو (الجزائر)

الملخص:

يهدف البحث العلمي إلى دراسة تطوير الفلسفة التربوية وفق معايير "Crosby" للجودة الشاملة ولتحقيق هدف البحث إتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بمفهوم تطوير الفلسفة التربوية ومفهوم الجودة الشاملة.

وتوصل الباحثان إلى جملة من النتائج من أبرزها أن الجودة في الفسلفة التربوية تمهد لخلق خطط متكاملة لتطوير الفلسفة التربوية التعليمية، وأن تحقيق جودة التعليم يتطلب تكاملا وتفاعلا لكل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنى التحتية من أجل خلق بيئة فاعلة للإبداع والإبتكار، كما تم تقديم في الأخير عددا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة التربوية، معايير Crosby، الجودة، الجودة الشاملة.

Abstract:

The current research aims at studying developing educational philosophy in accordance with comprehensive "Crosby" quality criteria in order to fulfill this aim the researchers have concudet the analytical descriptive method that depends on analyzing the literateur of comprehensive quality concept and the development of educational philosophy concept.

It has been concluded that the quality in the educational philosophy pave the way to make a comprehensive plan to develop the educational philosophy and the teaching process. Thus, in order to achieve such an aim there should be an integrated and interaction relationship between the human and political resources as well as the systems, curriculum, and the infrastructure to create efficient environment for creativity and innovation.

Keywords: Educational philosoph, Crosby standard, the quality, total quality management.

مقدمة:

حظيت عمليات إصلاح التعليم بإهتمام كبير في معظم دول العالم، إذ أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، وثم ديموقراطية المفهوم، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة)، في ظل ما يشهده المجتمع العالمي من متغيرات كسيطرة تكنولوجيا المعلومات على الحياة المعاصرة، وضغوط العولمة، فضلا عن ظهور بعض الشواهد السلبية على أداء المؤسسات التعليمية، ومنها العجز التعليمي والمخرجات التعليمية التي لا تسد عنصر الفعالية في أسواق العمل بالشكل المطلوب وارتفاع تكلفة التعليم وانخفاض العائد على الاستثمار التعليمي، فأصبحت الجودة من الأولويات لأي منظمة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تمكنها من الاستمرار، وأصبح ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي كونهما وجهين لعملة واحدة.

وقد أكدت دراسات عديدة على أن النظام التعليمي يعاني في السنوات الأخيرة من صعوبات متعددة تؤثر على جودة مخرجاتها في الوقت الذي هي بأمس الحاجة إلى مخرجات متميزة قادرة على التكيف مع المتغيرات، وتزايدت الضغوط والانتقادات الموجهة للقطاع التعليمي، ووصف بأنه لا يزال تقليديا ونمطيا، لم يستطع تقليص الفجوة بين الأهداف المرجوة التربوية والواقع الفعلي، وأنه لا يفي بالغرض الذي يحتاجه اليوم.

ونجد إذن الجودة الشاملة واحد من أهم الاستراتيجيات التي تسعى المؤسسات لتطبيقها لمواجهة تلك المتغيرات والعمل على تحسين نقاط الضعف في أدائها، وقد وضحت من بين العوامل الرئيسية لتحقيق الديمومة، ولذلك تسعى المؤسسات لتوفير كل ما يلزم لتحقيق التطبيق الناجح لهذا المفهوم، حيث يرتبط هذا المفهوم بمفهوم الجودة نفسها والتي تدل عل مجمل السمات والخصائص والمميزات التي تتعلق بالخدمة وفقا الإحتياجات الظاهرة والكامنة للمستفيدين. (Bpackmur, 2004)

وفي هذا الإطار يشير كثير من الباحثين إلى أهمية إدارة الجدوة الشاملة من خلال ما يحققه التطبيق الناجح لها، من تحسين الأداء للمؤسسات وتقليل التكاليف التشغيلية وزيادة مستوى رضا العاملين والعملاء، ... الخ. ونظرا لتلك النجاحات التي حققتها إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية رأي الكثير من الباحثين بأنه هناك إمكانية لتطبيقها والإستفادة منها في المؤسسات التعليمية، ولكن تكمن المشكلة في معرفة العوامل المؤثرة على تطبيقها وتوفر البيئة المناسبة لذلك، وقد تناول الكثير من الباحثين عدة نماذج للجودة والتي من خلالها قد يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومن بين هذه النماذج نجد نموذج Crosby والذي أستخدم في المؤسسات الإنتاجية إذ أثبت نجاحه وفعاليته، وركز هذا النموذج وجوب توفر ثوابت ومعايير للجودة ينبغي على المؤسسات تبنيها لتطبيق فلسفة إدارة الجودة

الشاملة، وهذه المعايير تشمل تعريف الجودة أو مطابقة المواصفات ونظام الجودة ومعيار الجودة أو تقديم خدمة بلا عيوب والمعيار الأخير هو قياس الجودة.

في إدارة الجودة الشاملة وما تمثله من مفهوم حديث للإدارة يؤمل منها إحداث نتائج إيجابية على مستوى مخرجات المؤسسات التعليمية عن طريق تقديم خدمات تعليمية متميزة وكوادر علمية مؤهلة ... إلخ، لهذا ينبغي على المؤسات التعليمية معرفة العوامل المؤثرة على التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة مثل معايير الجودة لـ Crosby، وبالتالي العمل على توفيرها واستغلال الموارد والإمكانيات المتاحة لذلك.

وعلى ضوء ما سبق يمكن طرح السؤال التالي:

- ✓ كيف تطور الفلسفة التربوية وفق معايير "Crosby" للجودة الشاملة؟

وللإجابة على هذا السؤال الجوهري قمنا بطرح هذه الأسئلة والإجابة عليها وهي:

- ✓ ما المقصود بالفلسفة التربوية؟ وما هو مفهوم الجودة الشاملة؟
- ✓ ما أهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية؟
- ✓ ما أبرز معايير (Crosby) لنظام إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية؟
- ✓ كيف يمكن تطوير الفلسفة التربوية من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة (Crosby) نموذجا؟

منهجية البحث:

يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي طريقة Meta-Analys الذي يعتمد على تحليل الادبيات المتعلقة بمفهوم الجودة الشاملة ومفهوم تطوير الفلسفة التربوية، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للإستفادة منها في موضوع الدراسة ومعطيات ومعايير استخدامه في التربية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ومدى تأثير معايير الجودة لـ (Crosby) في تطوير الفسلفة التربوية، وبالتالي الوصول إلى نتائج وتوصيات لصناع القرار في الإدارة العليا لمؤسسات التعليم على الدور الذي تقوم به ثوابت الجودة لـ (Crosby) في التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة، والذي يتوقع منها تحقيق نتائج ذو جودة وتطوير أداء هذه المؤسسات، ونمو نوعي لمخرجاتها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تطوير الفلسفة التربوية وفق معايير الجودة الشاملة من خلال إبراز هذه الأخيرة "الجودة الشاملة" مدى إثرائها للموضوع بعد أن كانت حكرا فقط على الميدان الصناعي، وذلك إرتأينا لعرض مدى مساهمة معايير (Crosby) في تحقيق قفزة نوعية لتطوير الفلسفة التربوية.

تحديد المصطلحات:

✓ **فلسفة التربية:** هي الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية، أي القيام بجهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل. (Naser, 2004, P 107)

✓ **المعايير:** هي القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي تحكم من خلالها أو تقيس سلوكيات الأفراد أو الجماعة، والأعمال وأنماط التفكير (Shehata and Alnajar, 2003, P 285)

✓ **معايير (Crosby):** هي أربعة معايير لتكون الجودة مستمرة في المؤسسات وهذه المعايير هي:

1) تعريف الجودة ومطابقة المتطلبات من خلال وضع تعريف محدد وواضح للجودة.
2) نظام الجودة المتمثل في الوقاية من الأخطاء من خلال وضع معايير للأداء.
3) صفر عيوب وذلك من خلال الأداء الصحيح من المرة الأولى.
4) قياس الجودة من خلال قياس دقيق للأداء بناء على المعايير الموضوعية (Crosby, 1980, 305)

✓ **الجودة:** وعرفها Joseph Juran بأنها تعني مواصفات المنتج أو الخدمة التي تشبع حاجات المستفيدين وتحوز على رضاهم. (Alurthan, 2011, P 20)

✓ **الجودة الشاملة:** هي مجموع المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخات للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج على وفق الأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق وأقل جهد وتكلفة. (Majee and Al Zayat, 2007, P 13)

أولا: مدخل نظري مختصر للفلسفة التربوية والجودة الشامة:

1- **الفلسفة التربوية:** تعد الفلسفة التربوية في تطبيق منهج ونظرة الفلسفة في التربوية، بسبب دورها في تحديد الطريق الخاص بعملية التربية، والمساهمة في تعديلها ونقدها وتنسيقها لتواكب المشكلات والصراعات الثقافية، أو هي الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في التربية، ومن ثم تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتساهم في توفير التنسيق الخاص بالعمليات التربوية وتجعلها تواكب مشكلات المجتمع. (Mohammed, 2014, P 68) ومن هنا فتطوير النظام التعليمي ليس مجرد مجموعة من الإجراءات أو الخطوات تجري لمجرد الشعور بالتغيير ومسايرة الجديد، تعد ما

هي إستجابة لحاجات مجتمعية حقيقية، وإستجابة لفلسفة إجتماعية (Ministry of highereducation 2000) لذا فمن الضروري أن يمتلك المجتمع رؤية أو فلسفة تربوية محددة المعالم متسقة الأجزاء، إذا أراد أن يحرز لنفسه تطويرا وتقدما حقيقا في نظامه التعليمي.

2- **الأهمية الأساسية للفلسفة التربوية:** تمثل الفلسفة التربوية بنية أساسية يمكن من خلالها صنع قاعدة للنهوض بالمؤسسة التربوية، إذ تقوم بتحديد الأهداف والوسائل التربوية والأساليب التي تحتاجها، فضلا عن أنها تقوم بتحديد الأهداف والوسائل التربوية والأساليب التي تحتاجها، فضلا عنه أنها تقوم بتحديد السياسة الحقيقية للعملية التربوية وتعيد نشاط المبادئ والأساليب وبنية النظام التربوي، وتبحث في خلق الترابط بين الإنسان وبيئته (Afifi, 1975, P17)

ففلسفة التربية هي فلسفة موجهة للعمل التربوي وهي همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي للقرارات التربوية وأن على فلسفة التربية أن توجه العملية التربوية، من خلال دراستها لطبيعة ما يلي:

- ✓ العصر الذي تعيشه ومطالبه.
- ✓ الوسط الثقافي الذي تربى فيه والفرد المتفاعل معه.
- ✓ الخبرات التربوية الملائمة لذلك والوسط والعصر.
- ✓ فإن من دوافع دراسة الفلسفة التربوية هو لغرض أن يكون لدينا وضوح كاف وتام في النظام التربوي وتساعدنا في فهم عناصر النظام التربوي ومستوى التنسيق فيه بشكل تفصيلي كما تساعدنا في تحديد رؤية أوضح للأهداف التربوية وطبيعة المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي وتساعدنا في التأمل وطرح التساؤلات للوصول إلى إجابات دقيقة عن نظامنا التربوي وتساعدنا في القضاء على التناقض والتباعد والعزل بين النظرية والتطبيق لتحقيق التناسق والتوازن في العمل التربوي.

* **الاهتمام بكفاءة المؤسسة التعليمية:** يتضح الاهتمام بكفاءة الفلسفة التربوية ومؤسساتها عبر ما تقوم به المؤسسة التعليمية بنحو متواصل لتوسع قدراتها على وضع تصور للمستقبل في إطار المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع، مما يعزز قدرات الطلبة على فهم العالم المحيط بهم ومساعدتهم في تحقيق التكيف مع ظروفه ومتطلباته والمساهمة في بناء وتقدم المجتمع. (solomon, 1994, P 61)

3- **معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية والتعليمية:** تم تحديد مفهوم الجودة على أنها "عملية تلبية إحتياجات العميل ومتطلباته المشروعة بالقدر المطلوب". (Morgan and Murgatroyed, 1994, P 90) ويشير بعض الباحثين إلى أن الجودة قد يتسع مداها لتشمل جميع النشاطات داخل المؤسسة إلى جانب جودة المنتج نفسه وجودة الخدمة وجودة المعلومات والتشغيل، وجودة الاتصالات، وجودة الأفراد، وجودة الأهداف، وجودة الإشراف والإدارة. (Morhret Moore, 1991, P21)

ويرى بعض الدراسين في الشأن التربوي والتعليمي، بأن الجودة في هذا المجال تعني أن تكون المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجات الفرد كونه وحدة بناء هذا المجتمع (Ahmed, 2003, P166) ويعود الفضل في استخدام الجودة الشاملة إلى مساهمات العديد من العلماء الأمريكين واليابانيين أمثال Deming. E وJuran.J وCrosby Philip وسنحاول عرض أعمال هذا الأخير في دراستنا هذه ومدى مساهمته في إثراء الموضوع.

ويقصد بالجودة الشاملة في المجال التربوي التعليمي على أنها أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية وأهداف المجتمع (Al Wrthan, 2011, P 17) وهناك مجموعة من الإجراءات التي اتفق بعض الباحثين عليها كمراحل لتطبيق الجودة في الميدان التعليمي، وهي:

- ✓ مرحلة الإقتناع وتبنى الإدارة العليا الجودة.
- ✓ مرحلة التخطيط ويتم فيها وضع الخطط التفصيلية والإستراتيجية والإعداد لبرامج التدريب وتحديد الموارد المالية.
- ✓ مرحلة التنفيذ بإختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ وتدريبهم.
- ✓ مرحلة التقويم بطرح التساؤلات حول الجوانب المتعلقة بالقوة والضعف في المؤسسة قبل التطبيق.
- ✓ مرحلة النشر وتبادل الخبرات بين المؤسسات. (Al Tarawneh, 2016, P 52)

4-**فوائد تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية:** ويمكن حصر فوائد تطبيق هذه المعايير في هذه النقاط، ونذكر:

- ✓ جعل المؤسسة التعليمية في مراجعة دائمة لرسالتها وأهدافها مما يجعلها تواكب المتغيرات السريعة، وتلبي متطلبات التنمية.
- ✓ الاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية بصورة صحيحة.
- ✓ إن معايير الجودة الشاملة تشترط على العاملين في أوساط المؤسسات التعليمية ذو مستويات عالية من الكفاءة المهنية.
- ✓ إن جودة التعليم تؤثر مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها من الطلبة من خلال أدوارهم الأخرى مثل البحث العلمي والاستشارات العلمية واقتراح حلول للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.
- ✓ تحقيق جودة المستفدين من التعليم. (Kazem and anwar, 2013, P 365)

5-**متطلبات تطبيق الجودة الشاملة:** تتمثل أهم متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، ما يلي:

- ✓ قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة.
- ✓ تبني الإدارة والعاملين فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتعاونهما في تطبيقها.
- ✓ وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات العملاء وسعي الإدارة والعاملين معا لتحقيقها.
- ✓ منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم.
- ✓ الابتداء كليا عن سياسة التخويف والترهيب.
- ✓ قياس الأداء للوقوف على معدلات الإنتاج ومستويات الجودة في ضوء أهداف خطة التحسين.
- ✓ استخدام نتائج تقييم الأداء في محاسبة المديرين والعاملين.
- ✓ توفير البيانات الدقيقة التي ترشد عملية اتخاذ القرارات.
- ✓ استخدام تطوير أساليب ونماذج حل المشكلات وتدريب المديرين والعاملين عليها مع الحرص على إعادة التدريب في ضوء ما تفسر عنه نتائج تقييم الأداء.
- ✓ جعل تطوير الجودة عملية مستمرة لا تتوقف بإنتهاء مشروع ما. (Abboud, 2002, P 83)

ثانيا: معايير Crosby.

1- نموذج نظرية كروسي "Crosby":

عرف العالم كروسي بكتابه المشهور في مجال الجودة "Quality is free" الذي نشر عام 1979 حيث ركز فيه على شرح أساليب تطوير الجودة وتخفيض التكاليف، ويعد أول من نادى بفكرة "صناعة بلا عيوب" والتي يخالف فيها فكرة المستويات المقبولة للجودة والنسبة المسموحة بها للأخطاء والعيوب وفي هذا السياق يركز "كروسي" على أمر مهم وهو أن العاملين ليسوا معصومين من الخطأ. إلا أنه يجب على قيادة المؤسسة أو المنظمة ألا تكون من فلسفتها الإدارية توقع إرتكاب الأخطاء من قبل العاملين، لما لها من آثار سلبية من تطبيق فكرة "صناعة بلا عيوب" حيث يقول "كروسي" إننا إذا لم تؤمن بإمكان تحقيق مستوى "صفر" من العيوب، فإنها لا تستطيع تحقيق هذا الهدف على الإطلاق. (الصالح الصريمي، 2015)

وعليه تتلخص نظرية "كروسي" من خلال نموذجه في الآتي، حيث وضع برنامجا لتحسين الجودة يتكون من أربع عشرة نقطة أو خطوة، وهي: (عليمات، 2004)

- ✓ الإلتزام الثابت من قبل الإدارة العليا بالجودة، وهذا بمثابة الاستراتيجية التي ستمضي عليها المنظمة وتنبثق منها رؤيتها ومهمتها وأهدافها.
- ✓ زيادة الوعي بأهمية الجودة أي نشر ثقافة الجودة لتشمل هذه الزيادة الموظفين داخل المنظمة وخارجها المتمثل بالمستفيد من الخدمة.

- ✓ تكوين فرق تحسين الجدوة وتكون داخل المنظمة هو امتداد لإلتزام الإدارة العليا بالجودة.
- ✓ استخدام القياس كأداة موضوعية للجودة في مدة زمنية محددة ويعني قياس الإنتاج، أو جودة الخدمة شهريا، أو فصليا، أو سنويا وهذا يعطي موضوعية بزيادة الإنتاج أو نقصانه، وبالتالي دراسة العوائق التي أدت إلى ذلك.
- ✓ التخطيط السليم لإزالة العيوب في الخدمة المقدمة ولأن هذه الجزئية مهمة لأنها تعتبر بمثابة التخطيط السليم.
- ✓ إتخاذ الإجراءات التصحيحية لما لها عمق الأثر في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمليات.
- ✓ تحديد كلفة الجودة فتكاليف الجودة متغيرة غير ثابتة ولابد من تحديدها في كل عملية إنتاجية، حتى تستطيع المنظمة معرفة التكاليف الإجمالية.
- ✓ التركيز على تعليم الموظفين وتدريب المشرفين على القيام بأدوارهم على أكمل وجه.
- ✓ تحديد يوم خاص لزيادة الوعي بأهمية شعار "صناعة بلا عيوب".
- ✓ تحديد الأهداف وتشجيع الإبتكار الفردي داخل المنظمة.
- ✓ التخلص من أسباب الأخطاء وإزالة معيقات الاتصال الفعال.
- ✓ التعرف على الموظفين المشاركين ومكافأة من يقدم جهودا غير عادية في تطوير الجودة وتحسينها.
- ✓ تشكيل مجالس الجودة من أجل ضمان ديمومة الإتصال بين الموظفين والإدارة العليا.
- ✓ إعادة كل ما ذكر في الأعلى وتشكيل فرق جديدة مبتكرة ومبدعة.

كما حدد "كروسي" عناصر أساسية لتحسين الجودة والتي تتخلص في المتطلبات التالية:

إقناع الإدارة العليا وإيمانها على تحقيق التحسين المستر، وتعليم جميع الأفراد العاملين وتدريبهم بشكل دائم على مسلمات إدارة الجودة، والتأكد من الفهم الكامل لها، التطبيق الفعلي لتلك المسلمات في شكل خطوات وما يتضمنه من إجراءات تغير في اتجاهات الأفراد والثقافة التنظيمية، لذا نجد "كروسبي" ركز على الجانب البشري والتنظيمي في عملية التحسين أكثر من التركيز على الأساليب الإحصائية التييركز عليها علماء الجودة الآخرين أمثال "ديمنج وجوران".

وعلى ضوء ما تقدم فإن تناول هذه النظرية وإسقاطها في ميدان "التربية والتعليم والتعليم العالي" حيث نرى أن إدارة الجودة الشاملة من خلال ثوابت كروسبي هي "الخدمة المحققة بأقل التكاليف والتي تكون فيها أهداف المنظمة متطابقة مع رؤيتها ويتم تحقيقها تحت رقابة ووقاية صارمة أثناء سير العمليات ويكون الأداء القياسي القائم هو عدم توقع أخطاء".

ولقد أكد "كروسبي" في تعريف الجودة على قدرة السلعة أو الخدمة على مطابقة المواصفات، وقد أعطى صورة مطلقة للنوعية وهي مفهوم التوعية ومطابقة المواصفات ومفهوم التوعية والوقاية من المعيبات ومفهوم التوعية المنجزة المعيبات الصفرية، ومفهوم التوعية تكاليف الجودة.

2- معايير الجودة عند Crosby:

ركزت فلسفة Crosby لإدارة الجودة الشاملة على أهمية الإلتزام للإدارة بالجودة ونشر الوعي بأهميتها وتدريب العاملين والتأكيد على التدريب المستمر وأن الجودة عملية مستمرة ولا تقتصر على مرحلة معينة من مراحل نمو المؤسسة بإعتبارها عملية ليس لها نهاية، كما تشجع فلسفة Crosby لضمان تطبيق الجودة الشاملة على تحفيز العاملين من قبل الإدارة وتشجيعهم على الإبتكار ووضع معايير واضحة لتقييم الأداء، وفي هذا الإطار حدد Crosbyأربعة معايير أساسية ولابد من تواجدها لضمان تطبيق نظام الجودة الشاملة، هي: (1) تعريف الجودة وهو مطابقة المواصفات أو التكيف أي التعديل طبقا لمتطلبات الجودة في المؤسسات، (2) نظام الجودة أي بمعنى لابد من وضع معايير للأداء الجيد في المؤسسات لضمان تجنب وقوع الأخطاء، (3) تحديد معيار الجودة أي تحديد معيار لمستويات الأداء للأفراد في المنظمة ومنع الأخطاء، (4) تقويم الجودة فإذا ما تم التحقيق يتم قياسها بالمعايير الموضوعية التي تم وضعها مسبقا. (سرحان، 2014)

فتوفر هذه المعايير هي في مقدمة الخطوات لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة وسيتم التطرق إلى هذه المعايير بشيء من التفصيل.

- **المعيار الأول: تعريف الجودة:** والذي يقصد به على أن الجودة هي التوافق مع المتطلبات وهي تبدأ حينما تحاول المؤسسات التعليمية الطلب من موظفيها بأن يقوموا بفعل الشيء الصحيح من المرة الأولى ويتوجب بالتالي على الموظفين أن يعرفوا ما هو ذلك الشيء الذي يجب تنفيذه، إن المتطلبات ويقصد بها المعايير أو المقاييس المراد تحقيقها لابد أن تكون واضحة ومعروفة للجميع من منتسبي مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي من المفترض أن يكون أداء موظفي تلك المؤسسات متطابقة للمعايير أو للمقاييس المعدة سلفا، وبالتالي يتم تقليل نسبة الخطأ أو منعه من الحدوث لأن العمليات التي يقوم بها الفرد في إنتاج أو تقديم الخدمة في المنظمة واضحة، ووفق معايير محددة عليه الالتزام بها والسعي لتنفيذها، وبالتالي تطابق الأداء مع المعايير.

- **المعيار الثاني: هو تحقيق الجودة من خلال منع حدوث الخطأ:** أي نظام الجودة يتمثل في الوقاية من الأخطاء من المعلوم أن المؤسسات التعليمية تقوم بالكثير من العمليات لأداء مهامها وتقديم الخدمات المرجوة منها، وبالتالي يتعين القيام بتلك العمليات سواء كانت صغيرة أو كبيرة وفقا لما هو مخطط له من أجل تقديم كل شيء على نحو سليم وبالتالي فيجب أن يتعرف كل الموظفين على هذه

التفاصيل وطرق أداء العمليات بشكل سليم فتكاليف تصحيح الأخطاء يكلف المنظمة الكثير وبالتالي لابد من تجويد كل ما يقوم به العاملين فمسألة الجودة أصبحت مسألة بقاء للمؤسسات، وفي هذا الإطار يؤكد Crosby أن الأخطاء في الأعمال سببها أحد عاملين وهما: نقص المعرفة والذي يمكن تصحيحه من خلال المعلومات وتواصل الإدارة مع العاملين وتباين المعايير المحددة للعمل، وما هو المطلوب فعليا لإنجازه وفق تلك المعايير. أما العامل الآخر فهو نقص الاهتمام وهذا يعود إلى الجانب الأخلاقي للموظف، وعليه لابد أن يستشعر الموظف أهمية ما يقوم به وعليه أن يقف مع نفسه لمعرفة أسباب هذا الإهمال وعليه كذلك أن يدرك أن ما يقوم به يترتب عليه نتائج تأثر بأداء أفراد آخرين داخل المنظمة كحصيلة نهائية لهذا الإهمال فشل المنظمة في تحقيق أهدافها في هذا السياق يتعين على الإدارة أن تدرك بأن ما تطلب من واجبات من الموظفين يتماشى مع حجم وإمكانيات العمل ولا يتعين عليها وضع معايير وأهداف يصعب على الموظفين من أدائها.

– **المعيار الثالث: هومعيار الأداء:** أي يجب أن يكون إنعدام العيوب لدرجة الصفر لا أن يكون الأداء قريب من المطلوب بما يكفي، أي أن مستويات الجودة تتحقق في ضمان منع الأخطاء، إن شعار "خدمة بلا عيوب" هو معيار الأداء وإعتبار معيار الأداء الصحيح هو عدم وجود أخطاء، وهذا يعني التركيز على الوقاية من العيوب بدلا من إبعاد العيوب بعد حدوثها والقيام بإصلاحها.

– المعيار الرابع: هو مقياس الجودة: وهو ثمن عدم التطابق مع المواصفات، أي أن قياس الجودة يتحقق عن طريق التكلفة وأن مقياس الجودة هو التكاليف القليلة لعدم المطابقة، ويرى Crosby أن أفضل قياس للجودة هو قياس تكلفتها مقارنة بالتكاليف الناتجة عن عدم تطبيقها، وتقاس الجودة من خلال تكلفة عدم المطابقة وليس من خلال المؤشرات.

3– تطبيق معايير (Crosby) للجودة الشاملة في الفلسفة التربوية:

لابد من تطبيق معايير الجودة الشاملة لتحسين الفلسفة التربوية وأدائها في المؤسسات التعليمية عبر عدد من الأساليب للرقابة الداخلية والخارجية، ومن أهم هذه الأساليب التقويم الذاتي الذي يتم فيه إجراء مهم الكفاءة أي مؤسسة لتوضيح نقاط الضعف والقوة، ويسند التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم إلى الإفتراضات التالية:

– إنّ التقويم الذاتي جزء أساسي من عمليات المؤسسة التربوية .
– التقويم الذاتي في المؤسسات التربوية يتم بطرائق مختلفة، وبفئات متعدّدة من الأفراد .
– إنّ الهدف العام من التقويم الذاتي هو التطوير والتحسن الأكاديمي.
– إنّ الجودة الأكاديمية من المفاهيم التي يمكن تحديدها وقياسها.

– إنّ كفاءة المؤسسة التّعليمية تتكون من مجموعة عناصر متشابكة(Al.Zahrani, 1998, p674)

4- تطوير الفلسفة التربوية وفق معايير الجودة الشاملة:

ينطوي مفهوم التطوير على التغيير والتحسين والتعديل والتطوير، عملية شاملة تستهدف مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها بما فيه الإدارة والهياكل والإمكانيات المادية، وهي عملية تسير وفق هذه الخطوات:

- ✓ الإحساس بالحاجة إلى التطوير.
- ✓ تحديد الفلسفة التي يقوم عليها التعليم حتى يجرى التطوير في ضوئها .
- ✓ تشكيل فرق عمل تتولى تحديد الأهداف التربوية ووضع الخطط اللاّزمة للتطوير كون التطوير عملية تستند إلى أهداف المجتمع وترسم في ضوئها السياسة التعليمية.
- ✓ معالجة العوائق المحتملة في عملية التطوير.
- ✓ تهيئة العاملين نفسيا وفكريا لعملية التطوير.(ETIH, 2008, p 347)

وتهدف مراقبة جودة التربوية إلى الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والمهني لكافة عناصر المؤسسات التعليمية للخروج بمنتج تعليمي عالي الجودة، والمساهمة في التطوير المعرفي لزيادة النمو الثقافي والحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي، وتحقيق التنمية المجتمعية بتفعيل العلاقة بين النظام التعليمي والأنظمة الأخرى داخل المجتمع الواحد (Hafiz,2012, p27).

ويؤكد (البنا 2006)، بأنه على إدارة المؤسسة التعليمية تبنى الإستراتجية والتي تختص في رسم السياسة العامة للمؤسسات التعليمية، وبناء الخطط التي تعدّد الاتجاه العام لها وتعدّ الوثيقة الرئيسية في هذا المؤشر هي خطة العمل المبينة على الأسئلة الثلاثة التالية: أين نحن الآن؟ إلى أين نريد أن نصل؟ كيف نصل إلى ما نريد؟.

وينبغي أن تتضمن الرؤية والرسالة، والأهداف المراد تحقيقها ، ومؤشرات الأداء بجانب الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة، والعنصر الأساسي في بناء الخطة هو حاجات المتعلمين، كما يتوجب أن تشمل خطة العمل المؤشرات جميعها التي يتألق منها نظام الجودة، وأن يبين تطوير نظام الإدارة التعليمية على نتائج البحث العلمي والتجريبي والمتابعة والتقويم، وأن يكون التطوير هادفا ومستمرا وشاملا وتعاونيا، ويراعي المواءمة بين خصائص المتعلمين وحاجاتهم وحاجات المجتمع، وأن تحدد أهدافه وفرق عمل تنفيذه، ومتطلباته البشرية المادية والمالية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات ونظامها وتقنياتها الحديثة. (Al Bana, 2006)

طرق تطوير الفلسفة التربوية في ظل الجودة الشاملة:

لقد برزت في القرن الحالي مفردات ومصطلحات جديدة مثل: المجتمع، المعلم والمعلم، العولمة، النظام العالمي الجديد، الإنسان متعدد الأبعاد، حقوق الإنسان، تحسين نوعية البيئة والحياة، التسارع المعرفي، وكافة هذه المفهومات وغيرها شكلت التفكير المعاصر، وغيرت من الذهنية التربوية التقليدية إلى مفاهيم وصيغ جديدة من أنظمة التربية، ولاشك أن الفلسفة التربوية أن تتمثل كافة هذه القضايا والمفاهيم والقيم، وأن تعيد صياغة كثير من الممارسات التربوية بوضع المبادئ والقواعد التي تنهض عليها، ومن تم تصبح أكثر فعالية وقدرة لأداء دورها في تطوير النظام التربوي، وإن تطوير الفلسفة التربوية يكمن وراء البحث عن مجالات وطرق الجودة الشاملة التي تتضمن جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجات، ويوضح أحد الباحثين في فلسفة التعليم أن المحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية والبرامج التعليمية والتشريعات والهياكل وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرائق التدريس، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء. (Moustapha, 1997, P 368)

خاتمة:

نلاحظ أن البحث في الجودة في وقتنا الراهن أصبح الشغل الشاغل والموضوع الأساسي لكل الدول، والمنظمات التي تطمح للتميز والتطوير وضمان الإستمرارية وإيجاد مكان لها في ظل المنافسة العالمية في جميع المجالات، الإقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها للحفاظ على بقائها وتجاوز التحديات الظاهرة العولمة والتطور التقني والتكنولوجي السريع وغيرها من التحديات والصعوبات والمشاكل والنقائص التي تتعرض لها خاصة مؤسسات التربية والتعليم، ويسعى هذا البحث إلى التعرف على معايير Crosby للجودة الشاملة ومدى مساهمتها في تطوير الفلسفة التربوية.

إذن، لتطبيق الجودة الشاملة ينبغي على الإدارة أن تعمل على تنفيذ معايير (Crosby) الجودة خاصة نظام الجودة ومعيار الجودة، من خلال استخدام المؤسسات التعليمية بإستخدام معايير للجودة فيما يتعلق بالخدمات المقدمة للمستفدين وكذلك تشخيص الخدمات المطابقة للمعايير المحددة وأن تتبنى عار خدمات بلا عيوب من خلال تفادي وقوع الأخطاء وذلك بتطبيق آليات وسائل علمية في عملية تقديم الخدمة، وفي هذا السياق ينبغي على إدارة المؤسسات التعليمية توفير ظروف عمل جيدة تسمح للعاملين من تطبيق معايير الجودة وكذلك القيام بتدريب العاملين على تنفيذ تلك المعايير وكذلك استخدام تدابير وقائية لتقديم خدمات ذات جودة عالية وخالية من الأخطاء.

كما قلنا سابقا فإن البحث الحالي حاول التعرف على إمكانية تطوير الفلسفة التربوية عبر تطبيق مباد الجودة الشاملة ومعاييرها في المؤسسة التعليمية، وتم عرضه فقد توصل البحث إلى جملة إلى جملة من النتائج يمكن تلخيص فيما يلي:

- إن الجودة في الفلسفة التربوية تمهد لخلق خطط متكاملة لتطوير الفلسفة التربوية التعليمية.
- تقوم معايير الجودة بتلبية إحتياجات الطلبة، وخلق رغبات لممولي النظام التعليمي والكفاءة للفلسفة التربوية.
- تحتل فلسفة التربية المركز الأول العملية التربية ومنها تتولد أهداف التربية ومناهجها وطرقها ووسائلها في التعليم وفي التقويم.
- تحتوي الجودة على مجموعة من الآليات التي يمكن تطبيقها لضبط الجودة الشاملة في الفلسفة التربوية.
- إن تحقيق جودة التعليم يتطلب تكاملا وتفاعلا لكل الموارد البشرية والنظم والمناهج والبنى التحتية وهياكل من أجل خلق بيئة فاعلة للإبداع والامتياز .

بناءا على ما تقدم يمكن أن ورد بعض التوصيات، التي تتمثل في:

✓ وضع المؤسسة التربوية التعليمية وسائل حديثة لتحديث مفاهيم وفلسفات ونماذج الجودة الشاملة الملائمة للمؤسسة التعليمية.

✓ تشجيع الإدارة والقيادة التربوية للمؤسسات التعليمية بإجراء التقويم الذاتي.

✓ وضع خطوط عريضة للمسارات التعليمية التي تتضمن الجودة والكفاءة والإتقان من خلال التطوير المستمر للمناهج الدراسية وفقا لمعايير الجودة.

✓ تدريب العمال في كل المواقع على مفاهيم الجودة الشاملة وأساليب تطبيقها وتشكيل فرق لضبط الجودة في المؤسسات التعليمية.

✓ النظر في الفلسفة التربوية للدولة لوضع خطة وإستراتيجية واضحة تلبي الحاجات المتعلقة بجودة المخرجات التعليمية.

قائمة المراجع:

•الصالح شاكر بن أحمد، الصريمي خالد بن أحمد، (2015) الجودة الشاملة نشأتها تطورها أساليبها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1.

•عليمات، صالح ناصر، (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

•سرحان فتحي، (2014)، إدارة الجودة الشاملة الإتجاهات العالمية الإدارية الحديثة، المناهل، القاهرة.

• Mohammad Ahmad Al Hajj (2014), In theory of education the oretically and applied, (1st edition), Dar Al Manhajj publishing and distribution, Amman, Jordan.

• Ministry of higher education (2000), Draft strategic plan for the development of the higher education system a proposed working paper for the national higher education conference.

• Afifi Abdel Hadi (1975), The origins of education the philosophical origins of education, the Angle, Egyptian library, Caire.

• Solomon. C. M (1994), H, R facilities and learning organization concepts, personal journal, Nov.

• Morgan . C and Murgatroyd (1994), Total quality management in the public sector : An internationl perspective, Buckinghan : Open university, Press.

• Moor William. L and Heret Moore (1991), Quality seminars : Changing individual views at work. Traslated by zain al abidin abdul Rahman Al Hafzy, institute of public administration, Riyadh.

• Al Warthan adam bin Ahmed (2011), The culture of total quality education, king abdullah bin abdulaziz project of the development of general education, Saudi Arabia.

• Al Tarawneh Awad abd Al latif (2016), Totatl quality in developing the skills of content anlysis and evaluation for mathematics teachers of the secondary stage (1st floor), Dar Al khaleej emman.

• Kazem Mohammad Jawad and Anwar Tawfiq (2013), Developing colleges of education in light of reliability and principales of total quality, Journal of the colleg of basic education university of babylon (N°14).

• Aboud Ali Ahmed Thani (2002), Total quality management an integrated approach to developing performance in local departements, faculty of commerce, Ain Sham University, Caire.

• Al Zahrani Saad Abdullah Bard (1998), The american experience in evaluating higher educations and what benefits to saudi universities higher education sumposium in the kingdom of saudi arabia : future visions, (C3), Ministry higher education riyadh.

• Etih Mohsen Ali (2008), Total quality and curriculum, Dar Al Manhajj, Amman.

• Hafiz Mahmoud (2012), indicators of educational quality in light of eductional standards, dar Al Ilm and Iman for publishing and distribution, Egypt.

• Al Banna Riyadh rashad (2006), TQM in education, Working paper presented to the timentieth primary education conference, Bahrain.

- Mustapha Ahmed Sayed (1997), TQM in university education to face challenges of the twenty first century from the researches of the TQM conference in the development of university education. Held at the faculty of commerce in Benha May 11-12.
- Blackmur. D (2004), Issues in higher education quality assurance Australian Journal of public adminstration. 63 (2).
- Crosby. P.B (1980), Quality is free : The are of making quality certain, Signet.
- Nasser Ibrahim (2004), The philosophies of educational and psychological terms, (1st edition), the edyptian Lebanese house.
- Al warthan Adnan Bin Ahmed (2011), The culture of total quality education, king abdullah bin abdulaziz progect for the development general education, riyadh, Saudi Arabia.
- Majid Samsan Shaker and Al Zayat, Mohmoud Award (2007), Quality in education, applied studies, Da Al safa, Ammar.

Algeria's Evolving Language Policy in Introducing English in Higher Education: The Challenges, the Measures and the Prospects

Dr. Ait Aissa Mouloud
Setif 2 University, Algeria

Dr. Chami Wahid Hamza Mohamed
Setif 2 University, Algeria

Abstract

Algeria is a multilingual country with two official languages which are Arabic and Tamazight and two other foreign languages which are French and English. The introduction of English as a first foreign language in Algerian higher education institutions is gaining prominence, but faces challenges such as resistance from some stakeholders and a lack of qualified English language teachers. A comprehensive language policy is needed to ensure equitable access to language education for all students, prioritize the development and promotion of national and regional languages, while recognizing the importance of English proficiency in a globalized world. This article discusses the potential benefits and challenges of introducing English in higher education, as well as the measures taken by Algeria to improve language skills and enhance global competitiveness.

Key words: Algeria, multilingual, language policy, English language, higher education.

الملخص:

الجزائر بلد متعدد اللغات، يتحدث فيها ثلاثة لغات رسمية هي العربية والأمازيغية والفرنسية. وفي ظل هذا التعدد اللغوي، يتزايد الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ولكنه يواجه تحديات مثل المقاومة من بعض المعنيين ونقص في عدد المعلمين المؤهلين في اللغة الإنجليزية مما يتطلب وجود سياسة لغوية شاملة تضمن الوصول المتكافئ إلى التعليم اللغوي لجميع الطلاب، وتحديد أولويات التنمية والترويج للغات الوطنية والإقليمية، مع الاعتراف بأهمية اكتساب الكفاءة في اللغة الإنجليزية في عالم يزداد عولمة يوم بعد يوم. في هذا الاطار، يناقش هذا المقال المزايا والتحديات المحتملة لتدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العالي، بالإضافة إلى التدابير التي اتخذتها الجزائر لتحسين مهارات اللغات وتعزيز التنافسية العالمية.

الكلمات الرئيسية: الجزائر، متعدد اللغات، سياسة لغوية، اللغة الإنجليزية، التعليم العالي.

Introduction:

Algeria's language policy in education has been shaped by its history of colonization and cultural diversity. After gaining independence from France in 1962, the Algerian government launched a campaign to Arabize the educational system, promoting Arabic as the language of instruction and reducing the use of French in schools (Gassama, 2002). However, this policy has faced challenges due to Algeria's complex linguistic landscape, with Berber languages spoken by a significant portion of the population, and French still widely used in business, politics, and higher education (Ait Aissa, 2010).

In higher education, the language of instruction has traditionally been French, with Arabic used mainly for religious studies and Islamic law (Bouchekif, 2018). However, in recent years, there has been a growing interest in introducing English as a first foreign language in Algerian higher education institutions, as a means of preparing students for the globalized world and enhancing their employability (Hassaine & Boukhaled, 2017).

The rationale for introducing English as a first foreign language in Algerian higher education institutions is rooted in the increasing importance of English as a global lingua franca, particularly in fields such as science, technology, and business (Crystal, 2003). In addition, the adoption of English as a medium of instruction is seen as a way to attract international students and enhance the internationalization of Algerian universities (Hassaine & Boukhaled, 2017). However, this policy also faces challenges, including the need for qualified teachers and appropriate teaching materials, as well as potential resistance from those who view it as a threat to the status of French as a second language in Algeria (Bouchekif, 2018).

Overall, Algeria's language policy in education, particularly in higher education, is complex and evolving, reflecting the country's diverse linguistic and cultural heritage, as well as its desire to prepare students for the globalized world. The introduction of English as a first foreign language in Algerian higher education institutions represents an important step towards this goal, but it also highlights the need for careful planning and effective implementation to ensure its success.

English in Algeria's Linguistic Profile between Welcoming and Resistance

Algeria is a country with a rich linguistic profile, shaped by its sociological and historical contexts. The country has three official languages, Arabic, Tamazight, and French, which reflect its linguistic diversity and cultural identity. Arabic is the national language and the language of instruction in primary and secondary schools, while French is widely spoken and used in higher education and professional settings. Tamazight, a Berber language, has been recognized as an official language since 2016, reflecting the government's commitment to linguistic diversity (Ait Aissa, 2010)..

In the context of Algeria's multilingualism, English has also gained prominence in recent years, particularly in higher education. English is often viewed as a means to enhance Algeria's international competitiveness and to better connect with the global community. As such, several initiatives have been implemented to promote English language learning, including the introduction of English as a first foreign language in some universities.

However, the place of English in education in Algeria is complex, and the policy has been met with some resistance. Some stakeholders view the promotion of English as a threat to the status of French as a second language in Algeria and as a means of eroding the

country's linguistic and cultural identity. Others argue that the focus on English neglects the importance of maintaining and promoting other national and regional languages, including Tamazight and Arabic.

In this context, it is important to consider the potential benefits and challenges associated with the promotion of English in education in Algeria. On the one hand, English proficiency can enhance students' employability and facilitate cross-cultural communication and collaboration, particularly in STEM fields. On the other hand, the introduction of English as a first foreign language presents several challenges, including the need for qualified teachers and appropriate teaching materials, and the potential marginalization of other languages and cultural identities.

To navigate these complexities, a comprehensive language policy is needed. In other words, it should be taken into account the country's linguistic diversity and cultural identity while also addressing the practical demands of globalization. Such a policy should prioritize the development and promotion of national and regional languages, including Arabic and Tamazight, while also recognizing the importance of English proficiency in a globalized world. Additionally, the policy should ensure equitable access to language education for all students, regardless of their socio-economic background or geographic location.

In conclusion, Algeria's linguistic profile reflects its rich history and cultural diversity, and the promotion of English in education in Algeria must be considered within this context. While English proficiency can enhance students' employability and facilitate cross-cultural communication and collaboration, the policy also presents several challenges and potential risks to linguistic and cultural diversity. A comprehensive language policy that prioritizes the development and promotion of national and regional languages while also recognizing the importance of English proficiency is necessary to navigate these complexities and ensure equitable access to language education for all students.

Introducing English in Algerian higher Education Context

The introduction of English as a first foreign language in Algerian higher education institutions is a topic of growing interest, both in academia and in the public sphere. Several studies have explored the potential benefits and challenges associated with this policy, highlighting the need for careful planning and effective implementation to ensure its success.

One of the main benefits of introducing English as a first foreign language in Algerian higher education institutions is the potential to enhance students' employability in a globalized world. Research suggests that English proficiency is increasingly valued by employers in various sectors, particularly in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields (Hassaine & Boukhaled, 2017). Additionally, English is the language of international communication, and proficiency in English can facilitate cross-cultural communication and collaboration (Bouchekif, 2018).

Moreover, several studies have shown that the introduction of English as a first foreign language in Algerian higher education institutions can be successful when implemented effectively. For example, a study by Hassaine and Boukhaled (2017) found that the policy had a positive impact on students' English language proficiency and their attitudes towards the language. Additionally, the study identified several factors that contributed to the success of the policy, including the availability of qualified teachers and appropriate teaching materials, as well as the establishment of language centers to support students' learning.

However, there are also gaps in the literature on the topic of introducing English as a first foreign language in Algerian higher education institutions. For example, while several studies have explored the benefits and challenges of the policy, there is a need for more research on the experiences of students and teachers in the classroom, as well as the impact of the policy on the overall quality of higher education in Algeria. Additionally, there is a need for more research on the potential role of technology in supporting the teaching and learning of English in Algerian higher education institutions.

In summary, the existing research on the topic of introducing English as a first foreign language in Algerian higher education institutions suggests that while the policy presents several challenges, it also has the potential to enhance students' employability and facilitate cross-cultural communication and collaboration. To ensure the success of the policy, careful planning and effective implementation are essential. However, there are also gaps in the literature that the study seeks to address, including the need for more research on the experiences of students and teachers in the classroom, and the potential role of technology in supporting language learning.

Algeria's Measures to Introduce English in Higher Education Institutions

Algeria has been implementing various measures to introduce English in higher education institutions in recent years. This policy is felt in different measures taken by the authorities to shift smoothly from French based syllabi and curricula to English ones. The following are examples of such measures, to name but a few:

1)Making English a mandatory subject in all higher education institutions

The decision was made to help students develop their language skills and improve their employability in an increasingly globalized world. Additionally, it can provide students with access to a wider range of academic resources and opportunities. Moreover, it became very common to see English language centers being established in many universities to provide language training for students and teachers. However, the implementation of this policy has been met with some resistance from faculty members who are not comfortable teaching in English (Rahmani, 2021). Despite this, the policy has been implemented across all higher education institutions in Algeria.

2) English language proficiency tests

English Language proficiency tests are used to evaluate the effectiveness of English language programs in higher education institutions. For instance, the University of Blida 2 conducted a study that used the TOEFL test to assess the effectiveness of its English language program. The study analyzed the scores of 160 students who had taken the test and found that the program was effective in improving students' language proficiency. Based on the results, the university revised its curriculum and teaching methods to further enhance students' language skills (Djebbar, A., & Khelladi, S., 2014).

Moreover, the Algerian government has implemented a national project to improve English language teaching in higher education institutions, which includes the use of international English language proficiency tests to assess students' language abilities. The project aims to promote bilingualism and prepare students for international job markets. As part of this project, the Ministry of Higher Education and Scientific Research signed an agreement with the British Council to provide training.

3) Partnerships with Foreign Universities

Many universities in Algeria have established partnerships with foreign universities to facilitate student and faculty exchanges, allowing students and faculty members to study and conduct research abroad. For example, the University of Oran has partnerships with universities in France, Germany, Spain, and the United States, among others. These partnerships allow students and faculty members to participate in exchange programs, attend international conferences, and collaborate on research projects (Abdelkader, 2020).

Similarly, the University of Algiers has partnerships with universities in the United Kingdom, Canada, and other countries. These partnerships enable students and faculty members to participate in exchange programs, joint research projects, and faculty development programs (Kahlaoui, 2015). These collaborations also provide opportunities for Algerian universities to improve the quality of their education by learning from the experiences and best practices of their international partners.

These partnerships not only benefit Algerian students and faculty members, but they also contribute to the internationalization of higher education and the development of global citizenship (Abdelkader, 2020). Through these collaborations, students and faculty members can gain a better understanding of different cultures, perspectives, and approaches to education and research. These experiences can help prepare students and faculty members for the challenges and opportunities of a globalized world.

4) Developing of English Language Curricula for Primary and Secondary Schools

The Algerian government has been investing in the development of English language curricula for primary and secondary schools to improve students' language proficiency before entering higher education. A concrete example of such measure is the Implementation of the "National Strategy for Teaching English" in primary and secondary schools; In 2016, the Algerian government launched the "National Strategy for Teaching English" to improve the quality of English language teaching in primary and secondary schools. The strategy includes the development of new English language curricula, the provision of training for English language teachers, and the use of modern technology to enhance language learning.

Additionally, the government has introduced English language as a subject in primary schools from the third grade onwards. The aim is to give students a strong foundation in English language skills at a young age. In secondary schools, English language is also a compulsory subject for all students. Moreover, the government has been providing training to English language teachers to improve their teaching skills and to ensure that they are up-to-date with the latest teaching methodologies. The Ministry of Education has organized several training sessions for English language teachers across the country (Algerian Ministry of National Education, 2016).

5) Organizing English language conferences and symposiums

In Algeria, English language conferences and symposiums are being organized regularly to promote the use of English in academic settings. These conferences are aimed at bringing together educators, researchers, and students to discuss the latest trends, research, and best practices in English language teaching and learning. For example, in November 2021, the 2nd International Symposium on English Language Teaching and Learning (ISELTAL) was held in Oran, Algeria, where experts from various countries presented their research on topics related to English language teaching and learning. The symposium

provided an opportunity for educators to share their experiences, challenges, and successes in teaching English as a second language.

In addition, the Algerian Ministry of Higher Education and Scientific Research has been organizing national and international conferences on English language teaching and learning. For instance, the 11th National Conference on English Language Teaching and Learning was held in June 2021, where educators and researchers from various Algerian universities presented their research findings on topics such as teaching methodologies, assessment, and curriculum development. These conferences provide a platform for educators and researchers to network, exchange ideas, and collaborate on projects related to English language teaching and learning

Finally, it seems that Algeria has been making significant efforts to introduce English in higher education institutions in recent years. The measures implemented by the Algerian government include making English a mandatory subject in all higher education institutions, English language proficiency tests, partnerships with foreign universities, developing English language curricula for primary and secondary schools, and organizing English language conferences and symposiums. These measures aim to improve students' language skills, promote bilingualism, and prepare them for the global job market. The success of these measures can be seen in the increased participation of Algerian universities in international conferences, joint research projects, and faculty exchanges. Overall, Algeria's efforts to introduce English in higher education institutions are a step towards achieving its goal of modernizing its education system and improving its global competitiveness.

5) English and Globalization

English is a special language due to the fact that it is used by people of all over the world as a first, second, and foreign language and it is also influenced by people all over the world. According to (Wierzbicka, 2006: 3), “English is the world's most important language”. It is certainly the world's most widely used language. As Crystal (2003), notes that English is spoken “by a large and ever- increasing number of people… it has official status in over 60 countries… English is also the language of international air traffic control and the chief language of world publishing, science, and technology”.

Based on the facts that language and culture are inseparable and on that English is the world's most important language. These matters make the relationship between the English language and culture more complicated. The rapidly expanding role of English in the contemporary world, it is hardly surprising that numerous researches concerned with different aspects of English are conducted every year such as researches that link between it and its culture like the Japanese language with Japanese culture or Chinese language with Chinese culture. According to Wierzbicka (2006: 4), “the very fact that the use of English is so widespread, and that its role in the modern world is so all-embracing, means that trying to link it with any particular culture or way of living, thinking, or feeling seems all the more problematic”. In doing so, it means that English equally reflects the culture of numerous communities or the whole world cultures.

Lappalainen (2011: 15) shows that after the Second World War the new features of culture changed from common opinions that culture is within its community's boundaries. As a result of globalization which in turn is a direct reason in what Corbett (2003), believes that in one society you may find different cultures. Therefore, “the concept of culture is not necessarily related to nationalities but cultures within the nation”. For example, it may be

found that many different cultures within one community. This is the state of affair of culture in the era of globalization. This recent state of culture can be considered as the direct reason behind the introduction of a new approach about culture which is the intercultural approach that combines many cultural aspects "the ability to function in another culture while maintaining one's own culture and identity". This eventually puts great emphasis on the role of intercultural knowledge within the realm of EFL teaching and learning because when people with different cultural backgrounds come in contact with one another, a change must be expected.

EFL refers to the learning or teaching of a non-native language in the environment of one's native language (e.g., Arabic speakers learn English in Algeria). EFL learning and teaching is most done in the classroom context (Gass & Selinker, 2008: 7). English is now the language widely taught and learned as a foreign language in over 100 countries. Moreover, it is emerging as the chief language to be learned and taught often by displacing another language (Crystal, 2003: 5). In reflecting on the previous of its status, it is important to note that each status is assigned according to the special role played through the target language of the given country.

Conclusion

In conclusion, Algeria is a multilingual country facing complex linguistic and cultural challenges. The introduction of English in higher education institutions has the potential to benefit students and enhance global competitiveness but also presents challenges such as a lack of qualified English language teachers and potential resistance from some stakeholders. A comprehensive language policy is needed to navigate these complexities and ensure equitable access to language education for all students. Algeria's efforts to introduce English in higher education institutions are a step towards modernizing the education system and improving its global competitiveness, but more research is needed to fully understand the impact on students, teachers, and the overall quality of higher education in Algeria.

References

Abdelkader, B. (2020). Internationalization of higher education in Algeria: Challenges and opportunities. International Journal of Management and Applied Science, 6(11), 78-82. https://doi.org/10.18646/ijmas.2020.s6.i11.S1833

Ait Aissa, M (2010). The role of phonological a wareness of tamazight in promoting the oral performance of english secondary school learnes –the case study of second year students in the secondary school of barbacha bejaia. Retrieved from

http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/52

Algerian Ministry of National Education (2016). National Strategy for Teaching English in Algeria 2016-2021. Retrieved from http://www.men.gov.dz/ressources/publication/telecharger/1773

Bouchekif, N. (2018). The introduction of English as a medium of instruction in Algeria: Challenges and prospects. Journal of Language and Education, 4(4), 19-34. doi: 10.17323/2411-7390-2018-4-4-19-34

Corbett, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. Clevendon:

Multilingual Matters.

Crystal, D. (2003). English as a global language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Djebbar, A., & Khelladi, S. (2014). Evaluating the effectiveness of an ESP program through TOEFL tests: A case study of the University of Blida 2. English for Specific Purposes World, 43(15), 1-16.

Gass, M. S. & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition. An introductory course.

Third edition. Routledge. New York and London.

Gassama, S. (2002). Language education policy in Algeria. Language Policy, 1(3), 305-320. doi: 10.1023/A:1020992625289

Hassaine, S., & Boukhaled, S. (2017). The introduction of English as a first foreign language in higher education in Algeria: Challenges and opportunities. English Language Teaching, 10(6), 93-102. doi: 10.5539/elt.v10n6p93

Kahlaoui, A. (2015). Internationalization of higher education in Algeria: Achievements, challenges and perspectives. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 11(2), 92-107.

Lappalainen, T. (2011). Presentation of the American Culture in EFL Textbooks. Analysis

of the Cultural Content of Finnish EFL Textbooks for Secondary and Upper Secondary

Education. University of Jyvaskyla.

Rahmani, A. (2019). A Glance into the Status of English Language in the Algerian Higher Education Context. Algerian Scientific Journal Platform. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/159120

Wierzbicka, A. (2006). English: Meaning and Culture. Oxford University Press.
Zaidi, M. (2018). English Language Education in Algeria: Policy and Practice. Springer.